



Vers une pédagogie transculturelle des langues-cultures : l'émergence d'une parole qui fait sens pour les adolescents

Karima Ouari

► To cite this version:

Karima Ouari. Vers une pédagogie transculturelle des langues-cultures : l'émergence d'une parole qui fait sens pour les adolescents. Education. Université de Cergy Pontoise, 2015. Français. NNT : 2015CERG0749 . tel-01220872

HAL Id: tel-01220872

<https://theses.hal.science/tel-01220872>

Submitted on 27 Oct 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE CERGY-PONTOISE
ECOLE DOCTORALE DROIT ET SCIENCES HUMAINES
THESE

Présentée pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de
Cergy-Pontoise
Spécialité : didactique de l'anglais

OUARI LEBDIRI Karima

Titre

Vers une pédagogie transculturelle des langues-cultures

Sous-titre

L'émergence d'une parole qui fait sens pour les adolescents

Thèse dirigée par Joëlle Aden

Président du jury : Marie-Laure Elalouf

Soutenue le 14 janvier 2015

Jury:

ADEN Joëlle, Professeure, Université du Maine

CLERC Stéphanie, HDR, Université Aix-Marseille, rapporteur

ELALOUF Marie-Laure, Professeure, Université de Cergy-Pontoise

MOLINIE Muriel, Professeure, Université Paris III, rapporteur

MORO Marie-Rose, Professeure, Université Paris V

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mes anciens élèves du Collège Pierre Sépard à Bobigny. Leur créativité, leur énergie, leurs envies de partager m'ont guidée dans cette aventure. Je leur dois beaucoup. Ils m'ont invitée à repenser le métier d'enseignant-éducateur.

Je tiens également à remercier Joëlle Aden, ma directrice de thèse qui m'a laissé une grande liberté dans cette recherche. Elle m'a accompagnée et encouragée à « prendre des chemins » peu empruntés en didactique de l'anglais.

Je voudrais également remercier Marie Rose Moro qui a « réussi » à penser la transmission et le partage entre chercheurs et professionnels qui s'intéressent aux adolescents. Elle a créé des lieux, des espaces de parole en organisant des séminaires ouverts à tous à la Maison des adolescents, la Maison de Solenn à Cochin. Elle a également ouvert ses portes à tous ceux qui souhaitent assister aux journées d'études. Outre les colloques sur les adolescents à l'Université de Paris 13 et de Paris 5, elle a également organisé des séminaires à la Faculté de Médecine où se rencontrent professionnels mais aussi parents. Une grande reconnaissance également envers l'Association Internationale d'Ethnopsychanalyse avec laquelle je chemine depuis maintenant trois ans et dont les apports humains, personnels et professionnels sont indéniables. Ces lieux de partage et de questionnements permettent de mieux comprendre les interrogations de l'individu et de son rapport au monde. Un grand merci à Véronique Nahoum-Grappe et Isam Idris.

Je voudrais remercier Céline Baliki, professeure de lettres au Collège Pierre Sépard qui m'a gentiment ouvert les portes de sa classe dès mon arrivée au Collège. Sa créativité « contagieuse » m'a donné l'envie de me lancer. Un grand merci à Joseph Rossetto, ancien principal du collège qui s'est démené pour que nous puissions réaliser des projets avec les élèves.

Je tiens également à remercier ma famille et plus particulièrement ma sœur Linda pour son soutien sans faille et l'attention qu'elle porte à mes enfants, Jalil et Syrine que je remercie pour leur patience. Je leur souhaite, ainsi qu'à tous les enfants de s'épanouir dans un monde meilleur.

A mes anciens élèves,

Résumé en français

Vers une pédagogie transculturelle des langues-cultures

L'émergence d'une parole qui fait sens pour les adolescents

Mots clefs : langues-culture, clinique transculturelle, apprentissage coopératif, éducation artistique, empathie, altérité, métissage, reliance

Cette thèse interroge le rôle de l'école dans la construction identitaire des adolescents. La langue est au cœur de cette construction identitaire. Cependant, dans le paysage scolaire français, les frontières entre la langue de scolarisation, les langues des familles, le FLE et les LVE sont quasi hermétiques et contribuent au morcellement identitaire. Les didactiques compartimentées induisent de nombreuses dissociations (langue et culture, corps et esprit) qui sont un frein à l'élaboration de liens entre l'élève et son environnement. Les élèves rendus vulnérables finissent par accumuler des difficultés et l'école devient un lieu d'exclusion sociale.

Face à la nécessité de penser une pédagogie permettant aux élèves de vivre l'altérité linguistique et culturelle en termes de reliance, cette thèse propose l'analyse de l'impact de scénarios artistiques en classe d'anglais. Ces scénarios qui ont été conçus avec des élèves de troisième dans un collège de Bobigny s'appuient sur leurs expériences interculturelles et transculturelles, plurilingues ainsi que leurs interprétations du monde. Ils sont fondés sur la co-réflexion, la co-écriture, la co-crédation et le co-sentir à travers la danse et le théâtre et ouvrent sur un espace qui offre la possibilité de verbaliser ses émotions.

L'analyse des scénarios pédagogico-didactiques qui font l'objet de ce travail s'appuie sur un triple ancrage : ethnoanalytique (clinique transculturelle, MR. Moro) psychologique (création d'une niche sécurisante à l'école (B. Cyrulnik) au travers d'un apprentissage coopératif, (D. Johnson et R. Johnson) et didactique, au travers d'une médiation artistique (apprentissage incorporé au travers des arts, J. Aden). Ces trois champs disciplinaires sont

complémentaires et les scénarios visent à rétablir un lien entre les processus cognitifs et émotionnels.

Une pédagogie transculturelle permet de repenser la classe en communauté « expérientielle » (communauté interprétative, coopérative et une communauté de pratique) tout en respectant et valorisant la singularité de chacun. Au cœur de cette pédagogie, la notion d'expérience et de parole partagée est centrale. Le dispositif analysé est à l'interface d'expériences esthétiques collectives et singulières et permet d'opérer un glissement de perspective sur : la représentation de soi, la représentation de l'autre, la relation entre soi et l'autre, la relation entre soi et son environnement, la relation entre l'autre et son environnement et, *in fine*, la prise de conscience de soi au sein de la matrice sociale.

Cette thèse à visée exploratoire repose sur une méthodologie mixte à l'interface de la clinique transculturelle, de la psychologie et de la didactique des langues-cultures ; elle analyse les effets d'une pédagogie transculturelle au travers de la parole des élèves recueillie pendant le projet et à plus long terme, trois années après l'expérimentation. Le corpus est composé d'interactions de classe en anglais et en français, de pièces en anglais écrites et jouées par les élèves à la fin de l'année d'expérimentation ainsi que des entretiens qualitatifs réalisés a posteriori visant à mesurer les impacts à moyen terme de cette expérience d'acteurs au sein d'une communauté expérientielle à un moment précis de l'adolescence.

Abstract

Towards a transcultural pedagogy of languages and cultures

The emergence of a speech that makes sense for adolescents

Keywords: languages-cultures, transcultural clinic, cooperative learning, arts education, empathy, otherness, intermingling of cultures, interrelatedness

Laboratoire CICC

This thesis questions the contribution of the school system to adolescent identity formation. Language is at the heart of this construction. However, in the French school landscape, the boundaries between the language of schooling, language families, the ELF and LVE are near hermetic and contribute to the fragmentation of identity. Compartmentalized teaching induces many dissociations (language and culture, body and mind) that hinder the development of ties between students and their environment. Vulnerable pupils accumulate difficulties and school becomes a place of social exclusion.

Faced with the necessity of thinking pedagogy for pupils to experience linguistic and cultural otherness in terms of interrelatedness, this thesis proposes an analysis of the impact of artistic scenarios in English class. These scenarios were designed for students in a secondary school in Bobigny and they are based on their intercultural, transcultural and multilingual experiences and their interpretations of the world. They are built on co-reflection, co-writing, co-creation and co-feeling through dance and drama and open onto a space that offers the opportunity to verbalize their emotions. The analysis of pedagogical-artistic scenarios that are the subject of this work is based on a triple settings:

ethnopsychological (transcultural psychotherapy, MR. Moro) psychological (creating a reassuring atmosphere which makes adolescents feel secure, B. Cyrulnik and cooperative learning, D. Johnson and R. Johnson) and pedagogical (incorporated learning, J. Aden). This triple setting offers a transcultural mediation as a method, to use the potential of artistic expression and creativity of adolescents. These three disciplines are complementary and the scenarios are designed among other things to restore a link between cognitive and emotional processes.

A transcultural pedagogy allows us to rethink the class into an experiential community (interpretative and cooperative community, and a community of practice) while respecting and valuing the uniqueness of each pupil. At the heart of this pedagogy, the notion of shared experience and speech is central. The device is analyzed at the interface of collective and singular aesthetic experience and allows a shift in perspective on: self-representation, the representation of the other, the relationship between self and other, the relationship between oneself and his or her environment, the relationship between the others and their environment and *in fine* the awareness of self within the social matrix.

This thesis is based on a mixed methodology and is at the interface of transcultural clinic, psychology and teaching of languages and cultures. It analyzes the impact of cross-cultural education through the voices of students collected during the project and in the longer term, three years after the experiment. The corpus is composed of class interactions in English and French, plays in English written and performed by students at the end of the year of the experimentation and qualitative interviews conducted afterwards.

TABLES DES MATIERES

INTRODUCTION	19
PREMIERE PARTIE: CADRE CONTEXTUEL ET THEORIQUE	31
CHAPITRE 1 GENESE DE MA RECHERCHE : RECIT AUTOBIOGRAPHIQUE	31
Introduction	32
1.1. Grandir dans un rapport aux langues et à l'altérité complexe	32
1.1.1. Des grands-parents et des parents voyageurs : naissance du goût de l'autre	32
1.1.2. Des parents qui ne s'autorisaient pas à parler leur langue maternelle	33
1.2. Mon expérience d'adolescente-élève : confrontation violente à la question identitaire	35
1.2.1. Quand un enseignant ne croit pas en vous	35
1.2.2. Sentir sa mère humiliée : comprendre le poids de l'histoire coloniale	37
1.3. Une expérience initiatrice : la découverte de l'altérité au travers des œuvres d'Hanif Kureishi	38
1.3.1. Hanif Kureishi : un passeur culturel et transculturel	38
1.4. Mes premières rencontres avec l'institution : découverte d'une déliance institutionnalisée	40
1.4.1. Affect et plaisir : deux notions encore taboues	41
1.4.2. Traitement de l'altérité dans les manuels scolaires : renforcement des stéréotypes	42
1.5. Terrain de la recherche : le collège Pierre Sépard, un contexte privilégié au cœur d'une pédagogie à contre-courant	47
1.5.1. Sortir des sentiers battus : le voyage imaginaire et le voyage réel.	49
1.5.2. Présence du CIEN « Centre Interdisciplinaire sur L'ENfant » au collège : changer le regard porté sur l'adolescent	50
1.5.2.1. Changer le regard porté sur les adolescents	50

CHAPITRE 2 CADRE THEORIQUE	54
Introduction	55
2.1. Pour une dynamique du tissage : les apports de la psychothérapie transculturelle	55
2.1.1. Origines de la psychothérapie transculturelle : Devereux et l'ethnopsychanalyse.....	55
2.1.1.1. Devereux et le complémentarisme	55
2.1.1.2. Interculturalité et transculturalité : deux étapes du même processus	57
2.1.2. La psychothérapie transculturelle aujourd'hui : recherches de Marie Rose Moro sur l'adolescent métis	59
2.1.2.1. L'adolescence : période de vulnérabilité.....	59
2.1.2.2. Du trauma migratoire des parents au trauma historique	60
2.1.2.3. Les adolescents et les langues : impact de la hiérarchie des langues et des cultures	68
2.1.2.4. Les adolescents et leur histoire transgénérationnelle : filiations et affiliations, deux concepts clés de la clinique transculturelle	71
2.1.3. Dépasser ses propres représentations	73
2.1.3.1. Déconstruction et reconstruction	73
2.1.3.3. Remodélisation de son idéal du moi	77
2.2. Création d'une niche sécurisante à l'école : les apports de la psychologie	82
2.2.1. Pour une école résiliente	82
2.2.2. 10 critères pour une médiation bientraitante.....	88
2.2.3. De la motivation de sécurisation à la motivation d'innovation : les apports de Daniel Favre	95
2.2.4. Pour un apprentissage coopératif	102
2.2.3.1 Les cinq éléments fondamentaux de l'apprentissage coopératif : l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, les interactions, les habilités sociales, analyse du processus de l'équipe	102

2.2.3.2. Rôle de l'enseignant : entre médiateur et facilitateur	106
2.3. Pour un apprentissage incorporé et sensoriel des langues-cultures : vers un paradigme transculturel des langues-cultures	109
2.3.1. Elève spectateur d'œuvres cinématographiques et théâtrales : fonction médiatrice de la relation à l'autre	109
2.3.2. Elève acteur : la simulation mentale par une simulation corporelle ..	118
2.3.2.1. Le drama : une approche sensorielle et un développement des capacités empathiques	118
2.3.2.2. Drama et reliance	122
2.3.2.3. Ecriture théâtrale et créativité langagière	123
Conclusion	125
 CHAPITRE 3 Le scénario pédagogique-artistique	 126
Introduction	126
 3.1. La classe revisitée en une communauté expérientielle (coopérative, interprétative, de pratique) au cœur d'une pédagogie transculturelle fondée sur des scénarios artistiques	 127
3.1.1. Origine de la notion de scénario en didactique de l'anglais	127
3.1.2. Une communauté expérientielle	129
3.1.2.1. La notion d'expérience	129
3.1.2.2. Partenariat avec l'association Citoyenneté Jeunesse	131
3.1.3. Une communauté coopérative	135
3.1.4. Une communauté interprétative	137
3.1.4.1. L'art engagé : prise de conscience du pouvoir social symbolique de l'art	137
3.1.4.2. Mobilité et rencontres transculturelle	139

3.1.5. Une communauté de pratique	146
3.1.5.1. Ecrire : un acte de distanciation	146
3.1.5.2. Dire avec le corps	149

CHAPITRE 4 : Cadre méthodologique d'analyse du corpus..... 152

Introduction 152

4.1. Méthodologie d'analyse des interactions153

4.1.1. Interactions sociales de type collaboratif en anglais et en français	153
4.1.2. Analyse énonciative au des pronoms personnels	156
4.1.3. Polyphonie et pluralité des voix	158

4.2. Méthodologie d'analyse des pièces écrites160

4.2.1. Statut des pièces dans le dispositif	160
4.2.2. Analyse de la parole au travers des dialogues	161

4.3. Méthodologie d'analyse des entretiens163

4.3.1. Pourquoi avoir réalisé ces entretiens à posteriori ?	163
4.3.2. Définition de la population, lieux et configuration	164
4.3.3. Choix des variables pour le protocole d'entretien	165
4.3.4. Analyse longitudinale et analyse de contenu	169
4.3.5. Analyse transversale des entretiens	171

4.4. Etude de cas : auto-confrontation171

DEUXIEME PARTIE : ANALYSE DES DONNEES

CHAPITRE 5 Analyse des interactions172

Introduction.....172

5.1. Interaction en anglais à partir de « Téma on dirait PVC »	175
5.1.1. Deux visions de « sa » banlieue	175
5.1.1.1. Une ville pauvre et bétonnée	175
5.1.1.2. Une ville chaleureuse.....	177
5.1.2. Perception de la diversité	179
5.1.2.1. Représentations autour de la couleur de peau	179
5.1.2.2. Le blanc comme critère de beauté ici et ailleurs : stigmates du colonialisme.....	180
5.1.3. Regard de la société dominante : obstacle à une construction identitaire harmonieuse	181
5.1.3.1. Difficulté à se penser au pluriel.....	181
5.1.3.2. « Se penser métis » : initiation de la part de l'enseignant et stratégie adolescente	182
 5.2. Interaction en anglais à partir du mot « douks » (scénario 2).....	184
5.2.1. Obstacles à la reconnaissance de l'altérité une hypergénéralisation inconsciente	185
5.2.1.1. Une hypergénéralisation inconsciente : enfermement de l'autre par la catégorisation	185
5.2.2. Vers la conscientisation de l'hypergénéralisation par l'introduction de points de vue divergents	189
5.2.2.1. Roselyn : un rôle d'experte.....	189
5.2.3. Se représenter les états émotionnels des autres	190
 5.3. Interaction en français avec le GAMS sur le mariage forcé	192
5.3.1. Les motivations des parents vues par les adolescents et introduction à la divergence (point de vue des adolescents)	192
5.3.1.1. Eviter que les filles « traînent »	192

5.3.1.2. Peur du rapport sexuel pour les filles, introduction de la divergence : point de vue des adolescents, la sexualité une affaire personnelle	194
5.3.2.3. Peur du déshonneur	194
5.3.2.4. Perpétuer les traditions par peur du métissage, introduction de la divergence : le métissage ne fait pas peur aux adolescents	195
5.3.2. Représentations sur les « babtous » : signe de rupture entre « eux » et « nous »	197
5.3.2.1. Les adolescents blancs sont plus indépendants	197
5.3.2.2. Les adolescents blancs sont moins attachés à la famille	197
5.3.2.3. Le divorce : une normalité pour les blancs	198
5.4.3. Conséquences	198
5.4.3.1. Nuit de nocces	199
5.4.3.2. Isolement	199
5.4.3.3. Peur des conséquences et culpabilisation	199
Conclusion	201
CHAPITRE 6 Analyse des pièces écrites	203
Introduction.....	203
6.1. Analyse de la pièce écrite : « <i>Journey against oblivion</i> »	205
6.1.1. Idéaux parentaux versus idéaux des enfants	205
6.1.1.1. Le besoin de s'inscrire dans sa filiation pour s'en détourner	206
6.1.1.2. Le besoin de s'affilier et de se métisser	206
6.1.2. Processus de déshumanisation : du singulier au collectif	207
6.1.2.1.. Une errance psychique.....	207
6.1.2.2. Repenser l'humain : une demande bafouée	208

6.1.3. La rébellion contre la déshumanisation	210
6.1.3.1. La rébellion contre l'éclatement psychique.....	210
6.1.3.2. Discours de Nelson Mandela	211
6.1.3.3. Vers une renaissance ?	212
6.2. Analyse de la pièce écrite : « <i>When generations clash!</i> »	212
6.2.1. Des parents ébranlés par le voyage migratoire et les choix d'affiliation de leurs enfants	214
6.2.1.1. Le voyage migratoire : un acte courageux mais douloureux.....	215
6.2.1.2. Choix d'affiliation entre crainte et trahison	216
6.2.2. Remodélisation de son idéal du moi et enjeux de la parole : de la reconnaissance de la diversité à la co-construction d'un espace métis.....	221
6.2.2.1. Investissement de l'espace social	221
6.2.2.2. Reconnaissance de la légitimité des croyances religieuses.....	222
6.2.3. Co-construction d'un espace métis	223
Conclusion	224
CHAPITRE 7 Analyse des entretiens	225
Introduction	225
7.1 Analyse longitudinale	226
7.1.1. Nabia : « <i>On peut faire changer énormément de choses en parlant</i> »	226
7.1.1.1. Signes de déliance.....	226
7.1.1.2. Signes de reliance en tant qu'adolescent-élève au sein d'une niche sécurisante	237

7.1.1.3. L'anglais, une langue médiatrice au cœur d'une expérience artistique pour des adolescents qui grandissent en situation transculturelle	230
7.1.2. Shun : « <i>Cela m'a ouvert l'esprit</i> »	233
7.1.2.1. Signes de déliance.....	233
7.1.2.2. Signes de reliance en tant qu'adolescent-élève au sein d'une niche sécurisante	236
7.1.2.3. L'anglais, une langue médiatrice au cœur d'une expérience artistique pour des adolescents qui grandissent en situation transculturelle	237
7.1.3. Fatoumata : « <i>Je me suis dit heureusement que je suis moi !</i> »	238
7.1.3.1. Signes de déliance	238
7.1.3.2. Signes de reliance en tant qu'adolescent-élève au sein d'une niche sécurisante	241
7.1.3.3. L'anglais, une langue médiatrice au cœur d'une expérience artistique pour des adolescents qui grandissent en situation transculturelle	243
7.1.4. Marc : « <i>Entre nous, on pouvait s'aider</i> »	248
7.1.4.1. Signes de déliance.....	248
7.1.4.2. Signes de reliance en tant qu'adolescent-élève au sein d'une niche sécurisante	249
7.1.4.3. L'anglais, une langue médiatrice au cœur d'une expérience artistique pour des adolescents qui grandissent en situation transculturelle	251
7.1.5. Fatimata : « <i>Le chemin de la liberté, du métissage</i> »	253
7.1.5.1. Signes de déliance	253
7.1.5.2. Signes de reliance en tant qu'adolescent-élève au sein d'une niche sécurisante	254

7.1.5.3. L'anglais, une langue médiatrice au cœur d'une expérience artistique pour des adolescents qui grandissent en situation transculturelle	255
7.1.6. Erika : « <i>Je me suis appris</i> »	261
7.1.6.1. Du sentiment d'isolement et d'exclusion au passage à l'acte	262
7.1.6.2. Développement d'une idée de fatalisme	263
7.1.6.3. Interaction affective : quand quelqu'un s'intéresse à vous	264
7.1.6.4. Besoin de défi : expression de la créativité et liberté psychique ...	265
7.2. Analyse transversale des entretiens	267
7.2.1. Signes de déliance.....	267
7.2.2. Signes de reliance en tant qu'adolescent-élève au sein d'une niche sécurisante	268
7.2.3. L'anglais, une langue médiatrice au cœur d'une expérience artistique pour des adolescents qui grandissent en situation transculturelle	271
 CHAPITRE 8 Perspectives dans le cadre d'une formation des enseignants axée sur des préconisations proposées en clinique transculturelle	274
Conclusion	279
Bibliographie alphabétique	283
Bibliographie thématique	295

Tome 2 : annexes	306
Annexe 1 : Manifeste pour l'adolescence dans sa diversité de Marie Rose Moro	307
Annexe 2 : Objets artistiques constituant la trame du scénario 1 « Voyage contre l'oubli : découverte de l'apartheid et de la période post apartheid en Afrique du Sud »	312
Annexe 3 : Objets artistiques constituant la trame du scénario 2 « Femmes d'ici et d'ailleurs, où en êtes-vous ?	317
ANNEXE 4: INTERACTIONS	323
4.1. Interaction en anglais (séance 1 et 2)	323
4.2. Interaction en anglais	328
4.3. Interaction en français	333
Annexe 5 : Fiche tableau	339
Annexe 6 Pièce écrite	340
5.1. « <i>Journey against oblivion</i> » (plus traduction en français proposée par les élèves)	340
5.2. « <i>When generation clash !</i> » (plus traduction en français proposée par les élèves)	351
Annexe 6 : Entretiens	379
6.1. Entretien 1	380
6.2. Entretien 2	389
6.3. Entretien 3	399
6.4. Entretien 4	411

6.5. Entretien 5	420
6.5. Entretien 6	429

Annexe 7 : CD du spectacle « *Journey against oblivion* »

Annexe 8 : CD extrait du spectacle « *When generations clash* » : Danse d'ailleurs venue ici et poème en bengali chanté par Roselyn

Annexe 9 : CD entretien filmé Erika

Introduction

Cette thèse trouve son origine empirique dans ma pratique enseignante. En effet, j'ai enseigné l'anglais au collège pendant 14 ans, ce qui m'a amenée à cerner et questionner ce qui pouvait faire obstacle aux apprentissages. L'enseignement institutionnel de l'anglais en France présente de nombreuses disjonctions. Tout d'abord au niveau de la culture qui reste souvent instrumentalisée au profit de la grammaire et d'une communication désincarnée alors que les programmes de langue ont tous pour objectif principal la communication. Une autre disjonction concerne la dissociation du corps et de la pensée car la didactique de l'anglais ne s'intéresse pas au domaine des émotions, ce qui revient à considérer l'élève non pas comme un individu mais comme un objet neutre et à considérer la classe comme un isolat social. Ces disjonctions peuvent être vécues comme source de frustration pour l'élève dont la parole n'est pas entendue. Comme le souligne Philippe Breton, anthropologue et sociologue, on a tendance à oublier ou sous-estimer le rôle et l'importance de la parole tant elle est profondément ancrée dans notre vie :

La parole est ce qui nous lie aux autres, que nous nous adressions à eux directement ou par le biais d'outils de communication divers. Elle est aussi ce qui nous lie à nous-mêmes : nous ne cessons en effet de nous parler. Se réveiller le matin, c'est tout de suite commencer à se parler, s'endormir correspond à l'arrêt d'un dialogue intérieur, celui-là même qui s'impose un peu trop lorsqu'on a peine à trouver le sommeil. Mis bout à bout, le dialogue intérieur et la communication avec autrui occupent l'essentiel de notre temps de conscience (2007, p.5).

Il existe également une disjonction entre soi et l'autre dont on apprend la langue car en didactique des langues vivantes étrangères, les trajectoires personnelles, familiales et culturelles des adolescents ne sont pas prises en compte. Cette posture provoque chez les élèves les plus vulnérables une « non reliance » à la fois avec le monde extérieur mais également leur monde intérieur. La reliance est ce qui lie un individu à son environnement, aux autres et à lui-même. Selon Marcel Bolle de Bal, sociologue, la reliance vise à reconstruire des

liens humains et sociaux menacés ou détruits par l'évolution de la société contemporaine :

La reliance aux autres avec comme enjeu la solidarité et la fraternité. Mais, selon moi, la reliance n'est pas que sociale : elle est aussi psychologique (la reliance à soi, avec l'identité comme enjeu), culturelle / cosmique / écologique (la reliance au monde avec la citoyenneté comme enjeu) et scientifique / intellectuelle / cognitive (la reliance des disciplines et des idées, avec la complexité comme enjeu, selon le constant combat d'Edgar Morin). A cet égard, toute action de formation, en particulier de formation d'adultes, peut être envisagée, comme un travail ou une œuvre de reliance, de développement des capacités existentielles, de reliance à soi, aux autres et au monde (ibid. 2001, p.3).

La déliance renvoie à une rupture des liens sociaux et humains et elle est tout comme la reliance multidimensionnelle :

Cette dé-liance est peut-être, elle aussi, multidimensionnelle : sociale (l'isolement et la solitude au cœur de cette masse atomisée qu'est devenue notre société), psychologique (les crises d'identité sous la pression des exigences de la carrière et de la consommation), culturelle et civique (le repli sur soi, le désengagement citoyen), cognitive (la séparation des disciplines, le paradigme de la simplification) (ibid.,).

Les disjonctions mentionnées ci-dessus concernent l'enseignement de l'anglais mais il existe d'autres formes de disjonctions souterraines et violentes dans la mesure où elles atteignent l'individu même, sa famille et sa langue. A l'adolescence, les enfants de migrants sont plus vulnérables que les autres car *pour tenter d'échapper au clivage qui le guette du fait de sa double appartenance, l'adolescent est condamné à faire des liens, à inventer des stratégies de métissages plus ou moins créatrices, plus ou moins douloureuses* (Moro, 1998, p.88). Le système scolaire et les médias¹ utilisent des adjectifs dépréciateurs pour décrire ces élèves qui se trouvent concentrés dans des zones

¹ Les médias et de nombreux hommes politiques discréditent les parents des enfants les plus vulnérables en leur attribuant l'adjectif « démissionnaire ». Les médias s'emparent de données statistiques et émettent l'hypothèse d'un lien entre la violence et la composition de la famille, notamment les fratries.

d'éducation prioritaire: ils seraient violents, perturbateurs, provocateurs, etc. Ces jugements de valeur s'appuient sur des faits, des actions sans analyse sérieuse des causes systémiques. En se focalisant sur une représentation faussée, ce discours institutionnel peut provoquer des répercussions graves sur l'image que ces adolescents ont d'eux-mêmes et perturber leur équilibre psychique, ce qui les empêcherait de se projeter et de se construire.

De nombreux élèves se retrouvent ainsi enfermés dans un discours social stéréotypé empreint de jugements de valeur qui constitue un frein à une construction identitaire harmonieuse. Le discours porté par l'institution et les enseignants sur les élèves les détermine dans des rôles et des attitudes. L'analyse des bulletins des élèves, par exemple, fait ressortir une norme intériorisée de ce qu'est un élève : bon/mauvais, actif/passif, intéressé/désintéressé, curieux/apathique, violent/non-violent. Toutes ces représentations antinomiques ont un impact positif pour ceux qui « réussissent bien »² et des conséquences qui peuvent être désastreuses pour les élèves déclarés « en échec et rendus plus vulnérables ».

L'école en « excluant » ces (et ses) enfants contribue à renforcer des comportements anti-sociaux qui se manifestent par différentes formes de violence. Un élève qui a vécu sa scolarité en termes d'exclusion peut devenir à son tour acteur d'exclusion parce qu'il a à l'origine, un besoin de reconnaissance qu'il n'a pas trouvé ailleurs, cet ailleurs étant principalement l'école.

L'étude des langues à l'école a un rôle crucial car elle est au cœur du processus identitaire et la relation qu'entretiennent les individus à la langue est complexe. Il a été prouvé que le fait de parler plusieurs langues développe la flexibilité mentale, la créativité et la capacité d'abstraction (Moro, 2012). Nombreux sont les élèves considérés en échec en anglais alors qu'ils sont bilingues³. Il est donc étonnant d'affirmer qu'ils ont des problèmes d'ordre cognitif qui les empêcheraient d'apprendre une autre langue. Selon Isabelle Nocus (2014), même si depuis 2008 l'anglais est introduit dans les programmes

² On peut également parler de violence psychique pour des élèves qui réussissent bien à l'école et dont les exigences sont très élevées parfois pour répondre aux désirs de leurs parents.

³ Le terme de bilinguisme, trop réducteur sera développé dans le cadre théorique, pp. 66-67.

scolaires à raison d'1h30 par semaine (...) « *l'apprentissage des langues étrangères est trop tardif, pas assez intensif, trop réflexif (une place importante est réservée à la grammaire au détriment de la capacité à communiquer) et peu motivant pour les élèves ; il porte essentiellement sur les aspects formels du langage et repose sur des techniques d'apprentissage avec traductions (ibid.,p. 93).* Effectivement, un grand nombre d'élèves éprouvent des difficultés à entrer dans les langues de scolarisation qu'il s'agisse du français ou d'une langue vivante étrangère. Marie Rose Moro émet l'hypothèse que le cadre d'apprentissage proposé par l'institution est à l'origine d'une résistance parce qu'elle perpétue une hiérarchisation des langues-cultures. Dans cette recherche, nous mettrons cette hypothèse à l'épreuve dans un collège de Seine-Saint-Denis et nous analyserons la nature et les causes de ces résistances pour des élèves de 3ème, âgés de 15 à 17 ans. Cet établissement porte les traces d'un premier stigmaté puisqu'il est classé en Zone d'Education Prioritaire, appellation qui génère une image sociale négative a priori.

Les didacticiens et linguistes distinguent la langue de l'affect, la langue maternelle, la langue de scolarisation, la ou les langues parlées entre pairs, ce qui contribue à ancrer le système scolaire français dans une logique de « juxtaposition de plusieurs monolinguisms » qui ne reconnaît pas la nature plurilingue de son environnement. Ainsi, l'école creuse l'existence d'un décalage entre un apprentissage en milieu informel (la maison, la rue) et formel (l'école). Ce paradoxe nous invite à réfléchir à la question du « cadre non naturel » que présente l'apprentissage des langues étrangères en milieu scolaire. Les programmes de langues en France, à l'instar des recommandations du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) font de l'altérité l'une des finalités de l'enseignement des langues :

En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble définissent une identité. Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignant des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-

mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront (CECRL, 2000, p.9).

Favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant est un objectif très louable mais qui finalement s'appauvrit puisque les propositions de piste de réflexion restent rares. Comment peut-on parler de développement harmonieux de l'apprenant sans explorer les apports d'autres disciplines, telles que la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, la psychanalyse ou la pédopsychiatrie ?

Une éducation à l'altérité nécessite en premier lieu la reconnaissance linguistique des élèves afin de valoriser la richesse qui émane de cette diversité afin de « déconstruire » une hiérarchie des langues et des cultures souvent intériorisée (Bertucci, 2002). Sur les deux classes de troisième avec lesquelles j'ai mené cette recherche, neuf langues étaient parlées dans les familles : l'ourdou, l'arabe, le chinois, le tamoul, l'hindi, le wolof, le peul, le dioula et le bambara. Lors des conseils de classe, de nombreux enseignants pensaient que les difficultés rencontrées par les élèves en français étaient dues au fait qu'ils ne parlaient pas le français à la maison. Il s'agit d'un préjugé qui amène les enseignants à considérer la langue maternelle comme un frein à la langue de scolarisation et nous pouvons que déplorer que ce préjugé soit renforcé par des rapports allant dans cette direction⁴.

Afin de comprendre les dysfonctionnements liés à un positionnement institutionnel et en m'appuyant sur des observations sur le terrain, je vais questionner le positionnement ethnocentré du système éducatif français qui passe sous silence les cultures « autres ». Je propose l'analyse d'une approche didactique basée sur la prise de conscience de la diversité des cultures en classe d'anglais. C'est dans cet esprit que s'inscrit cette thèse dont l'objectif est d'envisager la pertinence d'une pédagogie transculturelle des langues-cultures. Le dispositif que nous avons conçu pour cette expérimentation utilise des supports multiculturels : un film en hindi, un documentaire en arabe, un spectacle

⁴ « Seuls les parents, et en particulier la mère, ont un contact avec leurs enfants. Si ces derniers sont d'origine étrangère elles devront s'obliger à parler le français dans leur foyer pour habituer les enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer » (rapport Benisti, 2004 : 9). Lien : http://www.afrik.com/IMG/pdf/rapport_BENISTI_prevention.pdf

en zoulou, xhosa et sésoto, deux pièces de théâtre en français mises en scène à l'origine par des metteurs en scène italiens, etc. Ces derniers constituent le point de départ de projets qui s'inscrivent dans une approche ethnopsychanalytique, l'ethnopsychanalyse étant une « *discipline ayant pour objectif d'aider les sujets à opérer des métissages psychiques et culturels qu'implique l'évolution du monde et les rencontres des cultures*⁵ ».

J'ai conçu ces scénarios afin que les élèves puissent prendre conscience des relations de pouvoirs entre les langues-cultures afin de les verbaliser et de les déconstruire. Lors d'une conférence⁶, Patrice Huerre, spécialiste de l'adolescent a montré à quel point il est difficile pour les adolescents de verbaliser ce qu'ils ressentent, il les qualifie avec beaucoup de respect « d'handicapés verbaux transitoires ». Le corps peut alors prendre le dessus mais une pédagogie émotionnelle peut rendre moins douloureuse cette étape transitoire. Travailler sur son corps et ses émotions permet d'éviter des passages à l'acte comme le souligne Boris Cyrulnik (2011). Nous pensons que la prise en compte de l'histoire personnelle des enfants, du partage de leurs interprétations du monde, qu'ils soient autochtones ou non, permettent à chacun de s'inscrire avec son histoire dans le monde dans lequel il vit. Interpréter le monde par la parole, ressentir ce qu'il s'y passe par les sens, c'est en être acteur. Au cœur de cette pédagogie, la notion d'expérience occupe une place centrale dans la construction identitaire des adolescents :

De tout individu ayant atteint le stade où il constitue une unité, avec une membrane, un dehors et un dedans, on peut dire qu'il y a une réalité intérieure, un monde intérieur, riche ou pauvre, où règne la paix ou la guerre. Ceci peut nous aider, mais est-ce là bien tout ? Si cette double définition est nécessaire, il me paraît indispensable d'y ajouter un troisième

⁵ Définition proposée par l'Association Internationale d'Ethnopsychanalyse dirigée par Marie Rose Moro. Cette association a pour *but de réunir les cliniciens et les chercheurs d'horizons différents et de formations multiples autour d'une même préoccupation : faire avancer les soins et le travail social en situation transculturelle*. Cette définition est inscrite dans le bulletin d'adhésion à l'association. Cette association invite également les enseignants à réfléchir à cette question. Il convient donc d'emblée de considérer l'enseignant comme un éducateur inscrit dans un travail social.

⁶ Mémoires et oublis, Miroirs de la vie..., 2eme colloque, Bébés – Juniors – Seniors, Paris, le 9 décembre 2011

élément : dans la vie de tout être humain, il existe une troisième partie que nous ne pouvons ignorer, c'est l'aire intermédiaire d'expérience à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure. Cette aire n'est pas contestée, car on ne lui demande rien d'autre sinon d'exister en tant que lieu de repos pour l'individu engagé dans cette tâche humaine interminable qui consiste à maintenir, à la fois séparées et reliées l'une à l'autre, réalité intérieure et réalité extérieure (Winnicott, 1975, p.30).

Le mot « expérience » a été choisi pour traduire le mot anglais « experiencing ». Cependant, on peut constater une perte de valeur dans la traduction puisque « experiencing » met plus l'accent sur le processus, le mouvement que sur l'état. Cette définition nous intéresse à plusieurs titres : repenser l'école comme un lieu « d'experiencing » ne se situerait-il pas dans cet espace intermédiaire qui permettrait de maintenir un équilibre psychique, qui serait peut être finalement la tâche de tout individu qui doit en permanence opérer des ajustements, ou réajustements qui évoluent au fil du temps ? Ainsi la parole devient acte puisqu'à travers elle, on peut penser et travailler ces ajustements permanents. La parole, vue sous cet angle, prend une toute autre dimension.

Le Cadre Européen qui sert de référence à la pédagogie des langues en Europe recommande une approche actionnelle et vise à la réalisation de projets collectifs. Cependant l'approche actionnelle préconisée par le CECR nous apparaît limitée parce qu'elle ne s'appuie pas sur l'expérience intime. C'est la raison pour laquelle, nous nous appuierons davantage sur l'approche actancielle proposée par Joëlle Aden qui utilise les langues comme vecteur de l'action et vise à l'appropriation d'outils qui permettent d'exprimer une intention et d'interagir, mettant en avant la parole comme acte de langage (2009, p.174).

Dans cette thèse, je mets à l'épreuve des scénarios artistiques établis sur des liens entre les langues et les cultures ainsi que l'histoire personnelle et familiale des adolescents. L'objectif est de faire émerger par le biais d'interactions orales ou écrites ce qui constitue leurs univers de croyances afin de les accompagner vers un glissement de perspective sur soi en tant qu'élève-

individu en situation transculturelle. Par parole, nous entendons un « énoncé chargé de sens » (Breton, 2003, p.16). Ces scénarios s'articulent autour de l'émergence d'une parole en plusieurs étapes qui se manifeste par trois moyens de communication :

1. Une « parole orale » par le biais d'interactions qui visent à faire émerger la parole autour de questions identitaires. Une parole qui fait sens, qui a un poids, qui fait surgir des émotions puisqu'une part du vécu, donc de l'intime des élèves fait surface.
2. Une « parole écrite » individuelle et collective qui a pour but d'encourager un apprentissage à la coopération et de développer un regard réflexif qui permet de faire des allers retours sur ce qui a été dit ou ressenti lors des interactions orales. Cette étape offre un temps d'intériorisation et facilite la prise de distance.
3. La troisième étape est un travail artistique mené par un comédien ou un chorégraphe qui permet d'incarner le texte par les émotions, la voix et le corps. Cet espace est un lieu de non-jugement qui permet à chacun d'avancer à son rythme, d'éprouver du plaisir à découvrir et se découvrir au sein d'une création collective.

Ainsi, émerge une parole qui fait sens pour les adolescents qui prennent conscience du pouvoir de la parole qui s'oppose à la parole du pouvoir :

L'éloge de la parole, c'est donc d'abord la valorisation de ce que l'on pourrait appeler, en n'ayant pas peur d'employer ce terme, la « parole juste », au sens où Levinas nous dit par exemple que ce que le commerce de la parole implique « est précisément l'action sans violence [quand] l'agent, au moment même de son action, a renoncé à toute domination, à toute souveraineté, et s'expose déjà à l'action d'autrui, dans l'attente de la réponse » (Breton, 2003, p.7).

Cette recherche-action⁷ vise à explorer de quelles manières une approche transculturelle de l'enseignement de l'anglais dans une classe pluriculturelle et plurilingue permet :

1. de susciter la curiosité et l'intérêt des élèves dans des contextes où ils sont stigmatisés.
2. de transformer la violence en désir d'apprendre renouvelé (Favre, 2007)
3. de penser l'école comme lieu de résilience possible (Cyrulnik, 2003)
4. de se projeter dans le métissage à travers l'écriture et le jeu théâtral qui offrent la possibilité :
 - a) d'endosser une identité fictive qui favorise l'aptitude à se décentrer, le glissement de perspectives (Aden, 2010)
 - b) de dépasser le clivage identitaire en s'appuyant sur sa propre subjectivité, créativité où les multitudes de « je » deviennent une source de liberté physique (celle de se mouvoir dans un espace alter imaginé à partir d'éléments sensori-perceptifs) et psychique (celle de s'émouvoir en entrant dans la peau d'un personnage ou en laissant enter en soi un personnage en reconnaissant l'individu et sa légitimité d'une identité hybride et multiple)

La démarche artistique permet de construire, avec les autres, une nouvelle « réalité » partagée qui accompagne les élèves dans leur construction identitaire. Ainsi, nous tenterons de montrer comment l'approche sensible et émotionnelle qui caractérise les pratiques artistiques est une voie qui aide chacun à s'inscrire avec son histoire dans le monde dans lequel il vit, et par là même, comment elles offrent aux élèves une chance de mieux se comprendre et de comprendre les autres. Nous nous appuyons sur le postulat que les arts associés à l'apprentissage des langues contribuent à la socialisation des élèves et leur permet de s'insérer dans le réseau d'interdépendances sociales que Marisa Zavalloni appelle « matrice sociale » (2007, p.38).

⁷ Type de recherche qui sera développé p. 51-52.

Dans une première partie intitulée « cadre contextuel et théorique », nous aborderons dans le chapitre 1 la genèse de cette recherche au travers d'éléments biographiques qui m'ont amenée à une réflexion sur le métier d'enseignant et à ce qui peut faire obstacle à la relation enseignement- apprentissage.

Le chapitre 2 présentera le cadre théorique interdisciplinaire, qui s'inscrit à la croisée de la clinique transculturelle (Moro), de la psychologie et d'un apprentissage coopératif (Johnson et Johnson) visant à créer une niche sécurisante à l'école (Cyrulnik) et de la didactique des langues-cultures (Aden). Ce cadre théorique convoque trois champs scientifiques contributoires. La clinique transculturelle permet le tissage de la complexité afin de rejoindre l'autre là où il est. Si l'un des rôles fondamentaux de l'école est de favoriser cette inscription dans le monde d'ici, alors il convient de prendre en compte les émotions, le ressenti des élèves sur leurs propres expériences.

Dans le chapitre 3, nous présenterons la façon dont nous avons repensé la classe en communauté expérientielle : une communauté interprétative, coopérative et une communauté de pratique au travers d'une approche artistique.

Dans le chapitre 4, nous présenterons le cadre méthodologique de cette recherche et le corpus utilisé. Il s'agit d'un corpus qualitatif composé d'interactions en français et en anglais, de pièces en anglais écrites par les élèves et d'entretiens réalisés à posteriori afin de mesurer l'impact de cette pédagogie à moyen-terme à partir d'une méthodologie mixte.

La seconde partie est consacrée à l'analyse et la discussion des données.

Le chapitre 4 se focalisera sur l'analyse des interactions et fera ressortir les différentes formes de conscientisation de la stigmatisation.

Le chapitre 5 sera consacré à l'analyse des pièces de théâtre écrites par les élèves et démontrera comment la créativité peut devenir un facteur de reliance.

Dans les chapitres 6 et 7, nous présenterons une analyse longitudinale et transversale des entretiens qui démontrent comment l'expression d'une créativité inscrite dans un contexte transculturel devient une source de liberté psychique pour les adolescents.

Dans le chapitre 8, nous proposerons des pistes à explorer dans le cadre d'une formation des enseignants à la pédagogie transculturelle.

Nous sommes tous les comédiens des mises en scènes que nous faisons avec ce qui nous est arrivé, auteurs-acteurs en quelque sorte. L'émotion provoquée par la représentation que nous jouons dans notre théâtre intime dépend de l'importance que nous accordons aux spectateurs.

(Cyrulnik, 2010, p.251)

PREMIERE PARTIE : CADRE CONTEXTUEL ET THEORIQUE

CHAPITRE 1 : GENESE DE MA RECHERCHE : RECIT AUTOBIOGRAPHIQUE

Introduction

Mon identité professionnelle s'inscrit dans un processus complexe qui s'enracine dans mon identité « privée », dans ma trajectoire personnelle et familiale. L'enseignante que je suis aujourd'hui, les choix théoriques faits en tant que chercheuse sont en lien avec ma biographie. Les éléments biographiques qui vont être relatés sont en lien avec la langue, la culture, ma filiation et l'école. Un travail d'analyse sur ces dimensions biographiques appartenant à la sphère de l'intime a eu un impact sur ma propre identité professionnelle, sur mon rapport à l'autre. Cette réflexion est une prise de conscience que le rapport aux langues-cultures ne va pas de soi puisqu'il est intriqué dans des réseaux complexes, familiales et historiques. Etre capable de conscientiser cette complexité est un facteur qui permet d'enrichir son rapport à l'altérité et dans le cas de mon identité professionnelle, d'améliorer les relations élèves-enseignant. Dépasser des « petits traumatismes » vécus à l'école permet de s'en détacher et vise surtout à les conscientiser pour ne pas les reproduire. Il y a un processus de transformation de certains éléments défavorables en une expérience constructive.

Une deuxième étape dans le cadre d'un renforcement de mon identité professionnelle s'est construite grâce à la présence d'un psychanalyste au sein même de l'école qui a favorisé une « mise en suspens du moi » visant à mieux accueillir le processus adolescent, à mieux comprendre le besoin d'identification et de différenciation, l'impulsivité, et le « comment agir » en cas de conflit. Cette mise en suspens du moi permet de restaurer des conditions d'apprentissage favorables pour les élèves et des conditions d'enseignement favorables pour

l'enseignant, sachant que ces deux aspects ne sont pas isolables mais s'intriquent et créent une rencontre.

1.1. Grandir dans un rapport aux langues et à l'altérité complexe

1.1.1. Des grands-parents et des parents voyageurs : naissance du goût de l'autre

Je suis née au sein d'une famille de voyageurs aux croyances culturelles et religieuses multiples et mouvantes. Ma grand-mère paternelle, Marie-Ernestine Metry est née en Belgique à Charleroi au sein d'une famille catholique. Elle a rencontré mon grand-père, Ahmed né à Tazmalt en Kabylie, lors d'un voyage qu'effectuait ce dernier en France. Ils ont décidé de se marier et ma grand-mère a migré par amour. Je l'ai très peu connue mais j'ai toujours été fascinée par son acte par ce que je voyais comme un acte de bravoure. Elle a vécu tout le reste de sa vie dans un petit village perché dans les montagnes. J'ai toujours eu beaucoup d'admiration pour son courage. Elle a dû quitter les siens mécontents de son choix et a appris une langue qui lui était inconnue. Elle a ensuite décidé de changer officiellement de prénom et a choisi de s'appeler Meriem et s'est, par la suite, convertie à l'islam. J'ai trouvé le fait de changer de prénom étrange mais en gagnant en maturité, j'ai interprété ceci comme un acte de résistance et compris que ses choix relevaient à la fois d'une résistance face à une identité imposée et d'une volonté de pouvoir se sentir libre d'emprunter d'autres chemins qui s'inscrivaient dans, ce que l'on nomme aujourd'hui, une identité mouvante et multiple.

Mon père, quant à lui, a fait le voyage inverse. Il a migré vers la France dans l'objectif de vivre une autre expérience non motivée par des raisons financières. Tout comme sa mère, en arrivant en France, il a changé de prénom, il choisit de se faire appeler Bernard et non Bouzid.

Ma mère est, elle aussi, issue d'un couple mixte du Maghreb. Elle est née d'un père marocain, originaire de Fès qui a migré en Algérie où il a rencontré ma grand-mère avant de quitter l'Algérie pour s'installer en France.

Tous ces voyages ont développé chez moi un imaginaire et une curiosité qui expliquent certainement mon orientation professionnelle et mon goût pour les langues. Dans le cadre de mon métier, j'ai également compris que tous ces voyages effectués par les parents des enfants avec lesquels j'ai travaillé pouvaient être source de souffrance parce que j'ai vu et vécu dans mon entourage proche les séquelles que peuvent engendrer les ruptures affectives, géographiques, culturelles et linguistiques. Le fait de l'avoir vécu au sein de ma famille a aiguisé mon regard dans ma pratique et m'a sensibilisée à une écoute attentive de la parole des parents et de leurs enfants. Cette attention particulière est le premier pas vers une reconnaissance du vécu parfois douloureux des jeunes que je retrouvais dans mes classes.

1.1.2. Des parents qui ne s'autorisaient pas à parler leur langue maternelle

Le rapport à la langue française et arabe de mes parents était complexe. Mon père parlait le kabyle et ma mère l'arabe. Ils avaient décidé de parler à leurs enfants en français dans un souci d'intégration. J'aurais aimé pouvoir parler ces deux langues. Je me souviens qu'à l'école primaire, le vendredi, les enfants de migrants du Maghreb sortaient de la classe pour aller au cours d'arabe au sein de l'école, je vivais cette situation comme une forme d'exclusion cruelle. Je ne voulais pas manquer des cours, je souhaitais rester dans ma classe avec mes autres camarades. J'avais l'impression d'être pointée du doigt, celle qui devait être séparée des autres parce qu'elle était enfant de migrants. Il est important de rappeler que ce rapport aux langues était complexe du fait même de l'histoire. Le terme interculturel est apparu en France au début des années soixante-dix dans le contexte des migrations. La problématique interculturelle a été introduite à l'école au travers d'« activités interculturelles » dont l'objectif :

était de favoriser l'insertion des enfants migrants à l'école en tenant compte de leur identité culturelle afin de ne pas les déconnecter de leur culture d'origine en cas de retour. Le contexte était marqué par la crise économique, la suspension de la politique d'immigration (1974) et les lois Stoléro qui instaurent une politique d'incitation au retour des travailleurs migrants (Abdallah-Pretceille, 1999, p.83).

Cette politique a échoué et très peu de familles sont retournées dans leur pays d'origine. L'objectif devient alors de mettre en œuvre des mesures ayant pour objectif un apprentissage rapide de la langue française. Pendant vingt ans, la politique éducative va osciller entre deux approches, l'une visant à instaurer des mesures pour reconnaître la culture d'origine des parents, et l'autre visant à l'effacer. En effet, celle-ci est considérée comme un obstacle à l'intégration scolaire. Dans un souci d'intégration et d'égalisation des chances, les instances ministérielles de l'époque créent également les classes d'intégration (CLIN) dans le primaire et les classes d'adaptation (CLAD) dans le secondaire. En 1975, elles décident de mettre en place un enseignement de langue et de culture d'origine (ELCO) réservé aux enfants de migrants. Par la suite, on décide d'ouvrir l'enseignement de langue et de culture aux enfants autochtones afin de favoriser un enrichissement mutuel et de dépasser une vision ethnocentrique. Cependant, ce dispositif a continué à stigmatiser les enfants de migrants toujours perçus comme des êtres différents et non des semblables.

Avec du recul, j'ai compris que j'aspirais à parler l'arabe et le kabyle dans la sphère de l'intime, de la famille. Ma mère voulait qu'on maîtrise la langue arabe et nous avait inscrits, mon frère, mes sœurs et moi à l'école arabe en dehors de l'école. Je me souviens qu'enfant, je n'aimais pas y aller. Le rapport à la religion était également complexe. Mon père n'était pas pratiquant et ma mère, elle, respectait le jeûne. Elle nous avait inscrits à des cours de religion où il fallait apprendre par cœur des sourates. Je ne comprenais pas pourquoi il fallait que j'assiste à ces cours alors qu'eux-mêmes n'étaient pas réellement pratiquants. Avec mon frère et mes sœurs, nous ne comprenions pas cet antagonisme entre un signe extérieur d'appartenance qu'elle voulait transmettre alors que nous ne partagions pas cela dans l'intime.

Cependant ma mère parlait l'arabe avec ma grand-mère qui a joué le rôle de passeur culturel. Je me souviens que je m'accrochais aux mots, aux mimiques, à la gestuelle, à l'intonation, aux rires pour comprendre ce qu'elles disaient. C'est pour cette raison que je parle de l'arabe comme d'une langue chargée d'affect. Mon père, quant à lui, était un guitariste autodidacte qui chantait en kabyle dès qu'il se sentait envahi par un sentiment de nostalgie. Il chantait des chansons qui le reliaient à sa propre filiation, sa douleur de vivre loin de sa mère. Je ne

comprenais pas le sens des chansons mais je lui demandais toujours de quoi elles parlaient. Mon enfance a été bercée par la musicalité du kabyle et de l'arabe.

A l'adolescence, j'ai dû me construire avec une image négative que me renvoyait l'autre sur les origines de mon père. Etrangement, cet autre était aussi enfant de migrants originaires du Maghreb : *« de toute façon les kabyles sont des arabes puisqu'ils vivent en Algérie, donc dire qu'on est kabyle, ça ne veut rien dire. Et puis, les kabyles ne sont pas de vrais arabes, ils mangent du porc, ils chassent le sanglier et sont des buveurs de bière ! »*

Encore aujourd'hui, ces stéréotypes sont véhiculés et verbalisés par des adultes eux-mêmes. Je me demandais pourquoi mon père n'avait pas le droit de dire qu'il se sentait kabyle. Ce questionnement intériorisé a fait de moi « une apprentie anthropologue » (Moro, 2012) refusant de se laisser enfermer dans une identité figée, imposée par l'autre.

1.2. Mon expérience d'adolescente-élève : confrontation violente à la question identitaire

1.2.1. Quand un enseignant ne croit pas en vous

En classe de 5eme, j'avais des difficultés en mathématiques, je m'accrochais mais je n'y arrivais pas. J'avais le sentiment que tout allait trop vite, j'avais besoin de temps. En classe, mon esprit vagabondait. L'enseignante que j'avais à l'époque, avait remarqué que j'étais ailleurs et me demanda de venir au tableau pour faire un exercice. Je refusai parce que je ne voulais pas être humiliée. Elle voulait m'interroger alors qu'elle savait pertinemment que je ne pouvais pas répondre à la question. Elle se mit en colère et je souris. Elle me rétorqua : *« il faut arrêter avec ton sourire narquois »*. Je ne comprenais pas le sens de ce mot. L'adjectif « narquois » faisait partie d'un registre soutenu, un registre qu'on n'utilisait pas à la maison. Je me suis sentie humiliée par la langue et la non-reconnaissance de mes origines sociales. Mon rire nerveux était pour moi le seul moyen de me protéger. Cette enseignante n'avait, sans doute, pas conscience de l'impact de ses actions et des mots qu'elle utilisait pour me décrire. Interprétant mon attitude comme désinvolte, alors que j'essayais de me protéger contre ce que

je percevais comme des formes d'humiliation, elle demanda à un élève d'aller chercher la chef d'établissement, une femme qui me faisait horriblement peur. Quand celle-ci arriva, elle m'ordonna de me lever et de venir au tableau. Je dissimulai ma peur derrière le même sourire. Elle me gifla et je pris la fuite. Dès mon arrivée à la maison, je pris la décision de tout dévoiler à ma mère. A ma grande tristesse, elle ne prit pas ma défense et décida de ne plus me parler. La chef d'établissement statua sur mon sort et me fit passer en conseil de discipline. J'avais trouvé cette décision profondément injuste et j'avais le sentiment d'être face à des adultes qui ne me comprenaient pas. Pourquoi cette enseignante voulait-elle m'interroger alors qu'elle savait pertinemment que je ne pouvais pas répondre ? Pourquoi ne m'a-t-elle pas crue quand je lui ai dit que je ne comprenais pas la signification du mot « narquois » ? Je me souviens que j'avais envie de dire à ce moment-là que je ne parlais peut-être pas le français de l'école mais que j'étais fière de ma mère qui était capable de lire des romans alors qu'elle avait été très peu scolarisée. J'avais le sentiment que cette enseignante ne croyait pas en moi et, suite à cet événement, j'ai complètement délaissé les matières scientifiques. En lisant *Aimer ses enfants ici et ailleurs*, un passage m'a fait penser à cette douloureuse expérience :

Va-t-on à l'école pour écouter la maîtresse ou pour écouter la leçon ? Cette question m'a laissée perplexe et je l'ai posée dans une étude que j'ai menée à Bobigny sur les enfants de migrants qui réussissent bien scolairement. Il est apparu que ces enfants s'intéressaient à la leçon mais aussi à celle ou celui qui l'incarnait. Ce résultat tend à suggérer que les enfants de migrants sont dépendants de l'aspect affectif pour apprendre, ce qui augmenterait leur vulnérabilité et leur sensibilité aux caractéristiques relationnelles de l'enseignant (Moro, 2007, p.80).

Je m'intéressais effectivement à la leçon mais aussi à la personne qui l'incarnait. Comme j'avais le sentiment de n'avoir aucun mérite à ses yeux, je me suis résignée. J'étais convaincue que ce n'était pas pour moi. En 4ème, cette même enseignante m'a dit qu'il fallait réfléchir à une orientation en lycée professionnel car mes résultats en mathématiques ne me permettraient pas d'aller en seconde générale. J'ai alors redoublé d'efforts en français et en langues pour obtenir le passage en lycée général.

A l'époque, je savais déjà que je voulais devenir enseignante ou psychologue. Je me disais que quand j'exercerais mon métier, je ne ferais jamais subir d'humiliations à mes élèves. J'avais intégré, sans pouvoir le verbaliser, que le métier d'enseignant allait de pair avec celui d'éducateur.

1.2.2. Sentir sa mère humiliée : comprendre le poids de l'histoire coloniale

La plus grande souffrance fut de sentir ma mère humiliée le jour du conseil de discipline. Juste avant ce jour marquant, elle m'avait dit que j'avais eu un comportement inacceptable. Les mots qu'elle avait utilisés résonnent encore dans ma tête : *ils détiennent la culture, c'est uniquement grâce à eux que tu pourras t'en sortir !* Je ne comprenais pas ce qu'elle voulait dire, de quelle culture parlait-elle ? Si je pouvais m'en sortir, c'était aussi grâce à elle et mes propres efforts !

Avec le temps, j'ai pu faire le lien entre son histoire, son rapport à la langue française et mon histoire. Quand j'ai découvert les travaux de Frantz Fanon, j'ai compris que ma mère avait développé un complexe d'infériorité par rapport à la femme « blanche ». J'ai fait le lien entre cet événement et ce qu'elle m'avait dit à l'époque où l'Algérie était française. Elle me racontait qu'elle se frottait la peau avec du citron pour se faire blanchir. Elle avait migré en France avec des séquelles du colonialisme. Elle avait intériorisé le fait que les ex-colonisés ne détenaient pas la culture. Il m'a fallu déconstruire pour me construire. Ma mère a également dû déconstruire pour se reconstruire, son identité n'est pas restée figée. Le passage suivant de Fanon décrit très bien ce qu'elle a appris :

Le colonisé, donc, découvre que sa vie, sa respiration, les battements de son cœur sont les mêmes que ceux du colon. Il découvre qu'une peau de colon ne vaut pas plus qu'une peau d'indigène. C'est dire que cette découverte introduit une secousse essentielle dans le monde. Toute l'assurance nouvelle et révolutionnaire du colonisé en découle si en effet ma vie a le même poids que celle du colon, son regard ne me foudroie plus, ne m'immobilise plus, sa voix ne me pétrifie plus ; je ne me trouble plus en sa présence (Fanon, 1961, p.76).

Il existe cependant un décalage temporel dans le processus de construction identitaire de ma mère. Cette étape que décrit Fanon, elle l'a vécue après la décolonisation et c'est un processus qui a demandé du temps et de la patience. Ma mère a réussi à se construire en évitant le clivage. Cette démarche a été cruciale dans ma propre construction, je n'ai pas conscience de tout ce qui a pu se passer mais le fait de voir ma mère s'inscrire dans une dynamique m'a donné l'envie de construire, ce que j'appelle aujourd'hui, mon identité mouvante. Des années plus tard, nous avons rediscuté de ce fameux conseil de discipline que nous avons analysé sous d'autres angles. Elle avait pris conscience qu'elle avait intériorisé des préjugés. Ce questionnement permanent m'a permis de m'inscrire dans ma filiation. Ma mère est une autodidacte. C'est elle qui m'a sensibilisée au devoir de citoyenne en m'emmenant à chaque fois avec elle au bureau de vote. Le fait de la voir motivée dans son devoir de citoyenne a été important parce-que cela signifiait qu'elle était actrice de la société dans laquelle nous vivions. Cela représentait pour moi une liberté, celle de choisir.

Un autre trait de sa personnalité qui me fascinait, et qui eut un rôle déterminant pour moi, était sa générosité bienveillante qu'elle manifestait par le don de sang, un devoir auquel elle ne dérogeait jamais. Je me souviens avoir été fascinée par ce qui m'apparaissait alors comme un acte de bravoure.

Marie Rose Moro traduit très exactement cette expérience de la transmission que je viens de décrire par l'expression « *être portée* » par le désir des parents.

1.3. Une expérience initiatrice : la découverte de l'altérité au travers des œuvres d'Hanif Kureishi

1.3.1. Hanif Kureishi : un passeur culturel et transculturel

J'ai découvert les œuvres d'Hanif Kureishi lorsque j'étais en licence d'anglais à l'Université de Nanterre. Cet auteur n'était pas au programme de littérature. Une amie, étudiante anglaise issue d'un couple mixte (anglais-jamaïcain), avec laquelle nous avons de longues discussions à propos du regard

porté sur « l'étranger » en France et en Angleterre me l'a fait découvrir. Elle avait le sentiment qu'en France, une personne migrante ou de parents migrants était beaucoup plus stigmatisée qu'en Angleterre et elle ne comprenait pas que dans un parcours d'angliciste, nous n'avions pas la possibilité d'étudier des auteurs postcoloniaux. Elle m'offrit en fin d'année le livre, *The Buddha of Suburbia*, en m'écrivant un petit mot sur le livre « ***Dear Karima, I hope you like it! Very English!!*** »

Ainsi débuta mon questionnement de l'identité et de l'altérité au travers d'œuvres artistiques. Je décidai de réaliser mon mémoire de maîtrise sur l'identité à partir des deux romans d'Hanif Kureishi : *The Buddha of Suburbia* (1990) et *The Black Album* (1995). Je poursuivis, ma réflexion en DEA par l'analyse de la place et de l'espace à travers *My Beautiful Laundrette* (1986) et *Sammy and Rosie Get Laid* (1988). Les personnages principaux de ces romans nés de parents migrants et de ces films se lancent tous dans une quête identitaire et oscillent en permanence entre des identités assignées et choisies, un sentiment de possession ou dépossession, de ressemblance et d'altérité. Ces quêtes identitaires passent à la fois par une ou des transgressions de « la place » et de l'espace avec au cœur de ces transgressions le corps et la sexualité. La transgression permet à la fois l'acceptation d'une sexualité légitime et non « culpabilisante » et constitue une étape nécessaire positive.

Cette recherche exploratoire, menée dans le master m'a amenée à montrer l'impact des récits identitaires sur la construction sociale de l'altérité. La littérature et le cinéma peuvent susciter le débat de la question identitaire dans l'espace public :

Olivier Mongin soutient naguère que les écrivains de France versaient vers le narcissisme impudique du roman-journal ou dans la nostalgie défaitiste du roman historique et que la France était en mal de fiction régénératrice. A l'opposé, arguait-il, en Grande-Bretagne les écrivains d'origine immigrée (Hanif Kureishi, Kazuo Ishiguro, Timothy Mo, etc.) ne se réfugiaient pas dans le passé mais se battaient avec deux cultures : « celle de la communauté d'appartenance et celle qui symbolise le choix de la liberté individuelle ». De la sorte, à la laïcité française, censée emprisonner le

vouloir-vivre multiculturel dans le roman autobiographique ou historique, le directeur d'Esprit en venait à opposer la laïcité anglaise, tenue pour libératrice de l'expression de la différence culturelle, et à distinguer l'écriture anglaise de l'interculturalité qui, laissait les individus se construire leur identité dans l'espace public , relançait la dynamique sociale et le mouvement de l'histoire (Siary, 1996, p.209).

L'identité comme fiction est le miroir de la construction identitaire inscrite dans le « réel » comme nous le verrons dans l'analyse des données. En effet, en situation transculturelle, la transgression fait partie du processus identitaire. En transgressant les interdits parentaux (être vierge pour le mariage, avoir des rapports sexuels avant le mariage, avoir des relations amoureuses avec une personne d'une autre culture, etc.) les adolescents déstabilisent les parents et les invitent à revoir leurs positions. En ce sens, les enfants ont souvent un statut de passeur transculturel en invitant leurs parents à repenser le métissage, même si cette « invitation » se fait parfois dans la douleur et à accepter leur construction d'un espace « alter ». Les enfants invitent également leurs parents à reconnaître leur statut d'adolescent. Cette découverte est douloureuse puisqu'en tant que parents ayant grandi dans un autre espace spatio-temporel, l'adolescence est une période qu'ils n'ont pas nécessairement connue et vécue pour diverses raisons.

1.4. Mes premières rencontres avec l'institution : découverte d'une déliance institutionnalisée

Dans un article intitulé « Reliance, déliance, liance : émergence de trois concepts sociologiques », Marcel Bolle de Bal (2003), explique la genèse et le contenu du concept de reliance. Par relier, il entend créer ou recréer des liens, établir ou rétablir une liaison entre une personne et soit un système dont elle fait partie, soit l'un de ses sous-systèmes. Cette définition est intéressante puisqu'il s'agit à la fois de relier les individus entre eux (la reliance sociale) mais il cite également la reliance psychologique (la reliance entre une personne et les différentes instances de sa personnalité).

Pour Marie Rose Moro, l'altérité est posée « comme un système de « reliance » (liens entre les femmes et les hommes) et non comme un substratum

d'incommunicabilité ou de spécificité » (2002, p.21).

La reliance, le fait de relier, apparaît comme un besoin et c'est là que l'enseignant peut devenir un médiateur transculturel avec l'aide d'autres intervenants dans la mesure où il peut aider à tisser des liens entre des individus. Ce tissage de liens se fait par le dialogue, l'interaction et pour un professeur de langue la découverte de l'autre, de l'altérité.

Cependant, ce qui m'a amenée à réfléchir à la notion de reliance est tout d'abord les différentes formes de déliance observées sur le terrain qui se manifestent par le peu de place accordée à l'affect et le plaisir à l'école ainsi que le traitement de l'altérité dans les manuels scolaires.

1.4.1. Affect et plaisir : deux notions encore taboues

En 2000, j'assistais, avec les lauréats du CAPES d'anglais de l'Académie de Paris à la journée d'information sur le métier d'enseignant. Les formateurs nous ont accueillis avec cette affirmation étrange mais révélatrice : « *le métier d'enseignant consiste à transmettre des savoirs, vous n'êtes donc pas là pour aimer vos élèves et eux-non plus ne sont pas là pour vous aimer* ». Cette phrase est restée gravée dans ma mémoire. Pourquoi n'aurait-on pas le droit d'aimer ses élèves ? Et pourquoi les élèves n'auraient-ils pas le droit d'aimer leurs professeurs ? Travailler avec des enfants ou des adolescents, c'est entrer en relation. Je me suis vite rendu compte que la notion d'affect dans la transmission est un sujet tabou. Alors que de nombreuses recherches montraient que la place de l'affect dans les apprentissages est essentielle pour les élèves les plus vulnérables.

La même année, je fus nommée stagiaire dans un « bon collège » parisien, ce qui sous-entend qu'il existe des « mauvais collèges ». Les formateurs nous initiaient à l'utilisation des manuels scolaires dont beaucoup m'apparaissaient inintéressants, inadaptés à la curiosité et la maturité des élèves, mais en tant que néo-titulaire, nous ne pouvions pas choisir notre manuel. A la rentrée, je découvris le manuel avec lequel j'allais devoir enseigner toute l'année, il était vide de parole qui fait sens. J'ai alors décidé d'abandonner le manuel et d'inventer mes propres supports en puisant dans la littérature et le

cinéma. Je commençais par proposer à mes élèves de cinquième de parodier des publicités de leur choix et de les jouer devant leurs camarades. Ainsi a commencé mon premier « atelier clandestin ». J'utilise le mot « clandestin » parce-que la pratique du théâtre ne faisait pas partie de la politique de l'établissement.

1.4.2. Traitement de l'altérité dans les manuels scolaires : renforcement des stéréotypes

La HALDE (Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité) a mené une étude sur la place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires de Juin 2007 à mars 2008. L'étude démontre que les stéréotypes sont renforcés :

qu'il existe un traitement différencié des hommes et des femmes, les personnes d'origines étrangères sont souvent présentées dans des situations dévalorisantes, les handicapés ne sont pas évoqués. Les personnes âgées sont présentées en termes de dégénérescence et l'orientation sexuelle est tenue sous silence.

La recherche menée par Catherine Berger (2006) démontre une vision réductrice et stéréotypée de certaines populations comme la population aborigène dépeinte comme une population de sauvages dans certains manuels scolaires.

Dans un article intitulé *Les littératures francophones dans l'enseignement en France* publié en mars 2009, (CRTF- Centre de recherche textes et francophonies, Cahiers du Centre de Recherche) Mariam Samba Baldé s'interroge sur la place infime accordée aux écrivains francophones du Maghreb, de l'Afrique noire et des Antilles dans les programmes du primaire et du secondaire. Sa réflexion se poursuit dans l'analyse des littératures francophones dans l'enseignement supérieur (très souvent des cours optionnels). Selon l'auteure, ce que nous pouvons appeler repli identitaire serait dû à un manque de compétences et d'outils pédagogiques, l'existence d'un nationalisme, une forme de narcissisme et une volonté d'embellir l'histoire coloniale. Un positionnement

et un regard similaire se fait sentir dans la conception des manuels d'anglais destinés au secondaire, essentiellement au collège.

Le palier 2⁸ évoque *L'ici et l'ailleurs : l'autre mais aussi l'imaginaire* avec différentes entrées possibles mais très peu de choses sont dites sur l'interculturel et l'altérité. Ce positionnement pourrait être une forme de silence volontaire et des liens peuvent être faits avec l'approche de la culture en général ainsi que la place infime accordée aux écrivains francophones dans les programmes comme l'a démontré Mariam Samba Baldé.

Si nous validons les hypothèses émises par Mariam Samba Baldé vis-à-vis des littératures francophones, nous pouvons alors nous demander comment on peut concevoir de faire vivre l'altérité à de jeunes français à travers les cultures anglophones quand il est impossible dans un premier temps d'avoir ce regard décentré sur sa propre culture.

Cependant, force est de constater que la culture reste souvent limitée à une forme d'exotisme et continue de véhiculer des stéréotypes. Quant aux textes diffusés par le Ministère de l'Education Nationale, la vision de l'autre est souvent réductrice, comme le soulignent S. Clerc et M. Rispaïl (2008), puisqu'elle laisse apparaître ce que les auteures nomment un risque d'« européenocentrisme » dans la mesure où l'on parle d'un dialogue centré sur les cultures européennes. Il en résulte que les milieux pluriculturels dans lesquels grandissent de nombreux enfants sont une fois de plus évincés, effacés :

Et on voit un risque d'« européenocentrisme » lorsqu'on lit à plusieurs reprises des références à l'Europe des 27 (« être préparés à partager une culture européenne », « développer le sentiment d'appartenance à son pays, à l'Union européenne ») (ibid., p. 278).

Les textes diffusés par le Ministère de l'Education Nationale n'encouragent pas les enseignants à se défaire de certains stéréotypes voir préjugés. Dans leur recherche auprès d'enseignants, elles ont constaté que :

1. La diversité culturelle et linguistique des élèves reste perçue comme un frein à la réussite. Les enseignants aspirent à une culture commune qui tend à effacer le singulier de chaque enfant.

⁸ Programme de l'enseignement des langues vivantes étrangères au collège, préambule commun, BO N°7 du 26 avril 2007.

2. La différence est perçue comme un handicap et la langue comme un frein à l'apprentissage du français
3. Le plurilinguisme est perçu comme un handicap car de nombreux enfants ne maîtrisent pas la langue écrite parlée à la maison et ne peut donc avoir de répercussions positifs sur le français

Le fait que les parents parlent une autre langue que le français à la maison devient un obstacle à son apprentissage :

On voit que sont liés facteurs linguistiques, culturels et scolaires, dans un mélange où se retrouvent de façon assez crue des propos inquiétants : « pauvreté », « maîtrise(r) mal le français », « vécu étriqué », etc. Il est difficile, dans ces discours, de séparer ce qui relève des représentations et ce qui relève de constats professionnels objectifs. On peut faire l'hypothèse que le regard posé sur l'élève « autre », quel qu'il soit et avant même la rencontre, est marqué de façon négative, et que ce regard se construit par la conscience aiguë d'une École qui ne peut, à elle seule, assurer l'égalité des chances face aux savoirs légitimés. Essayons de tirer quelques conséquences de ces discours (ibid., p.282).

Ces textes officiels ne vont pourtant pas dans le même sens que la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant⁹ qui stipule qu'il faut respecter l'identité, la langue et les valeurs culturelles des enfants et qu'il convient de le préparer à « *assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone* ».

Vingt ans plus tard, certaines propositions de La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant sont reprises et développées par la Résolution du Parlement européen du 2 avril 2009 concernant l'éducation des enfants de migrants. Cette résolution représente une avancée dans la mesure où, d'une part on constate, un effort pour dépasser l'ethnocentrisme mentionné ci-dessus, et une reconnaissance de la hiérarchie entre les langues et les cultures ainsi que ses

⁹ Adoptée en 1989 et entrée en vigueur le 2 septembre 1990.

impacts sur les enfants de migrants. Cette résolution, tient compte de la diversité culturelle et langagière des enfants de migrants qui est un enrichissement pour la société mais il est nécessaire de revisiter le système éducatif et les modalités d'apprentissage afin de faire émerger les talents des enfants de migrants. Cette remise en question du système éducatif est à l'origine de différents constats :

- 1) Les différences culturelles « *différences culturelles rendent difficiles la compréhension et le dialogue entre élèves ainsi qu'entre élèves et professeurs* ».
- 2) Les résultats des enfants de migrants sont inférieurs à ceux des élèves autochtones et que de nombreux enfants de migrants vivent dans une situation socioéconomique précaire.
- 3) Les talents des enfants de migrants restent inexploités.
- 4) En l'absence de mesures adéquates, la migration qui est un enrichissement, peut déboucher sur des divergences.
- 5) La diversité de la population scolaire est un défi pour l'enseignant mais nécessite une formation.

La résolution reconnaît la nécessité d'opérer des changements qui sont depuis de nombreuses années proposés et développés par M.R. Moro dans le cadre du travail qu'elle mène en clinique transculturelle auprès d'enfants de migrants. La résolution préconise entre autre:

- 1) La nécessité de pouvoir bien-entendu apprendre la langue officielle et aussi la langue maternelle afin de préserver et promouvoir le multilinguisme.
- 2) Le développement des compétences en communication interculturelle des enfants aussi bien pour les enfants de migrants que les enfants autochtones et le partage des différentes valeurs culturelles.
- 3) L'importance de modèles identificatoires issus de l'immigration car « *ils apportent une expérience importante à leurs collègues, représentent le succès de l'intégration sociale et pourraient servir de modèle aux enfants en difficulté* ».

4) Une formation spéciale pour les enseignants à la situation spécifique des enfants de migrants.

5) La mise au point de « *programmes éducatifs pour améliorer la sensibilisation aux questions des droits de l'homme, en mettant l'accent sur l'égalité, l'intégration et la liberté des personnes, afin de prévenir la xénophobie et la ségrégation qui pourraient sembler inévitables en ce qui concerne les migrants et qui peuvent s'étendre très rapidement* ».

6) La contribution d'une éducation non formelle afin d'aider les enfants à acquérir des compétences complémentaires à celles acquises à l'école et préconise également de « *coopérer plus intensément avec les vecteurs d'éducation non formelle tels que les organisations pour la jeunesse* ».

Cette recherche qui vise un changement s'inscrit dans la recherche-action. La recherche-action est associée au processus de changement. Le terme de recherche-action est attribué à K. Lewin qui considérait que les comportements des individus étaient influencés par leur personnalité et l'environnement dans lequel ils vivaient « *d'où le désir de rassembler des personnes qui vont discuter, échanger sur une problématique donnée et s'influencer mutuellement dans la prise de décision ultérieure* » (Anadon, p15).

Notre recherche est proche de l'idée de la gestion du changement social insufflée par K. Lewin dans la mesure où, comme nous le verrons, les scénarios pédagogiques visent à mettre en place un regard réflexif sur les préjugés. Dans le cadre d'une recherche-action, il y a un va-et-vient entre la théorie et la pratique et afin de mettre en place un regard réflexif, les élèves sont considérés avant tout comme des individus inscrits dans un processus, celui de l'adolescence. Les considérer comme des individus revient à leur attribuer un rôle d'acteur social ayant un rôle à jouer dans la co-construction d'un espace de partage commun qui nécessite des comportements citoyens et démocratiques :

On attribue le terme à Kurt Lewin à qui l'on associe justement la paternité de la recherche-action. Avec Lewin, c'est l'idée de la gestion du changement social qui est née. Noffke (2002) mentionne qu'à l'origine, la recherche-action avait été développée pour aider à la compréhension et à

la modification des personnes. Ce type de recherche avait pour objets d'études les thèmes de la réduction des préjugés et l'augmentation des comportements démocratiques (Anadon, 2007, p.15).

En éducation, la recherche-action a une visée émancipatoire pour les enseignants afin « *qu'ils deviennent des éducateurs animés par un souci d'équité et de justice, capables de se donner les moyens de contrôler leur action professionnelle, c'est-à-dire de questionner leurs postulats, d'examiner leur pratique* » (ibid., p 17).

Cette recherche-action part d'un constat : comment se fait-il que les enfants de migrants réussissent moins bien à l'école ? Plutôt que d'explorer des facteurs extérieurs à l'enseignement, nous proposons de questionner le système lui-même et les modalités d'enseignement/apprentissage mis en place par l'enseignant. Ainsi, cette recherche-action propose un cadre qui s'adapte aux élèves en s'appuyant sur un triple ancrage théorique. Notre travail s'inscrit dans « l'esprit » de la Résolution du Parlement européen du 2 avril 2009. Nous souhaitons également montrer que cette réflexion ne concerne pas uniquement certaines matières et qu'il convient de s'y engager quelle que soit sa discipline et nous insistons sur le rôle important du chef d'établissement qui doit rassembler son équipe éducative autour d'un projet d'établissement en lien avec les recommandations du Parlement. Nous pensons qu'il est également important de travailler de nombreuses notions mentionnées dans cette résolution, même en présence d'élèves exclusivement autochtones pour changer le regard de la société dominante sur la migration et l'immigration et préparer le terrain d'éventuelles rencontres futures.

1.5. Terrain de la recherche : le collège Pierre Sépard, un contexte privilégié au cœur d'une pédagogie à contre-courant

Cette recherche n'aurait peut-être jamais eu lieu sans l'expérience que j'ai été amenée à vivre au collège Pierre Sépard, qui à l'époque où j'y suis arrivée, avait opté pour une pédagogie à contre-courant, inscrite dans son projet d'établissement, intitulé « Chemins de savoirs », prônant une approche esthétique

et artistique comme un des chemins pour « apprendre ». Cette approche engage le corps dans une réflexion sur le sens de l'école. Il propose une approche artistique et culturelle qui met la créativité et l'imaginaire au cœur des apprentissages afin que les élèves s'approprient les savoirs, prennent conscience de leurs savoir-faire et développent leurs relations aux autres.

Afin de mettre en œuvre cette pédagogie, l'équipe enseignante a dû transformer la vision spatio-temporelle de l'enseignement et de son organisation en proposant de :

- Travailler sur des plages horaires plus larges
- Ouvrir l'école sur le monde extérieur (sorties, voyages, rencontres...)

Une pédagogie qui suscite la créativité et l'imaginaire suppose une redéfinition des notions de programmation, distinctes de la progression individuelle et collective des élèves, et s'appuie sur leur autonomie de pensée. En effet, dès lors que l'enseignant sollicite la créativité au travers d'une parole qui fait sens, il ne peut l'anticiper, contrairement à la pratique commune en didactique des langues où les enseignants prédisent les formes syntaxiquement correctes qu'ils attendent des élèves.

Développer la créativité des enfants offre un espace qui permet de mettre en place une pédagogie différenciée. Ainsi que le souligne Joseph Rossetto qui était principal au collège Pierre Sépard :

La véritable pédagogie différenciée repose sur la singularité de l'enfant, sur l'expression de son imaginaire, sur la création (...) lorsque nous donnons les moyens à chaque enfant de puiser dans ses propres expériences, dans sa connaissance personnelle, nous lui permettons de tisser le fil de ses rencontres personnelles. Nous lui offrons la possibilité de se créer, d'apprendre et de se retrouver. André Breton disait : « c'est comme si je m'étais perdu et qu'on vint me donner de mes nouvelles. » (Rossetto, 2007, p.23).

La nécessaire valorisation de l'expérience rejoint la proposition d'Hélène Trocmé-Fabre (2004) qui rappelle qu'apprendre, ***c'est accueillir le nouveau dans***

le déjà-là. Dans le référentiel qu'elle propose, elle rappelle à la suite de Varela qu'apprendre c'est se relier à son environnement, aux autres et à soi. En puisant dans ses expériences, l'élève tisse sa connaissance du monde au fil de ses rencontres.

Ces scénarios s'inscrivent dans le projet d'établissement¹⁰ et sont menés en collaboration avec Citoyenneté Jeunesse. Le projet d'établissement intitulé *Chemins de savoirs : avec les mots, la voix et le corps* vise à faire vivre aux élèves des expériences facilitant l'intériorisation des savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et qui reposent sur la confiance, la reconnaissance et la singularité de chacun.

1.5.2. Sortir des sentiers battus : le voyage imaginaire et le voyage réel

1.5.2.1. Décloisonnement géographique et prise de conscience d'une intériorisation de la stigmatisation

Un obstacle auquel sont souvent confrontés les enseignants qui travaillent dans un milieu socio-culturel en position sociale défavorable est la question du repli identitaire. Pour ces élèves dont les familles sont issues de l'immigration se pose la question de l'identité transmise qui est souvent empreinte de ruptures, de silence et d'acculturation vécue par les parents comme un traumatisme. L'enjeu est précisément la facilitation de la construction du lien (Moro, 2002).

Les scénarios didactiques que j'ai conçus et dont j'étudie les effets dans cette thèse incluent des sorties au théâtre et des visites d'exposition dans les musées parisiens. Lors de ces sorties, j'ai pu remarquer un cloisonnement mental plus prononcé pour les élèves qui se sentaient le plus en échec sur le plan scolaire. Certains d'entre eux avaient le sentiment d'être observés et jugés par les autres personnes présentes au musée ou par les habitants du quartier. Ce sentiment d'exclusion a été formalisé par Zygmunt Bauman (2003) parle de « mixophobie » quand il se place du point de vue de celui qui se sent en insécurité. Dans les médias, la différence est transformée et médiatisée négativement mais lutter contre ce

¹⁰ Projet d'établissement du collège Pierre Sépard à Bobigny insufflé par M. Rossetto, principal du collège jusqu'en 2008.

sentiment d'exclusion est possible. La ghettoïsation des quartiers dans lesquels vivent certains jeunes est bien réelle et cette séparation territoriale fait naître le sentiment qu'il existe une autre culture, hors banlieue qui leur est inaccessible et qui ne leur permet pas d'agir dans le monde dans lequel ils vivent. La construction de passerelles peut se faire en déconstruisant progressivement toutes les barrières mentales construites par les médias et la société et intériorisées par l'élève. En effet, déconstruire un sentiment d'exclusion est un long processus de maturation qui nécessite de nouvelles expériences positives associées à la conscientisation des processus sociétaux en jeu, conditions nécessaires pour développer un sentiment d'auto-efficacité qui permet l'engagement dans l'apprentissage.

Moro (2012) parle de l'espace dans lequel grandissent ces enfants comme d'une géographie de l'intime, un environnement dans lequel beaucoup se sentent en sécurité alors que ce même espace est perçu menaçant par les personnes qui n'y vivent pas.

1.5.3. Présence du CIEN « Centre Interdisciplinaire sur L'ENfant » au collège

1.5.3.1. Changer le regard porté sur l'adolescent

A l'initiative du chef d'établissement, Joseph Rossetto, un laboratoire du CIEN¹¹, le conseil des enseignants, a été mené par Philippe Lacadée, psychiatre et psychanalyste, durant six ans. Il s'agissait d'ouvrir un espace de parole qui

¹¹ Initié le 24 juillet 1996 par Jacques-Alain Miller, le CIEN est une instance internationale dont l'enjeu est d'aborder dans l'interdisciplinarité, avec les professionnels qui s'y confrontent, les difficultés rencontrées dans le lien social, par les enfants et les adolescents.

Cette communauté de travail se structure autour d'un dispositif original ayant pour colonne vertébrale la psychanalyse d'orientation lacanienne. Réunissant des professionnels de différentes disciplines (médecins, enseignants, éducateurs, sociologues, psychologues, orthophonistes, historiens, juristes, juges, artistes, économistes, architectes, écrivains, etc.) autour d'un axe de recherche déterminé, ce laboratoire instaure une forme nouvelle de lien social, fondé sur les échanges des expériences de chacun et une réflexion orientée par la psychanalyse, en sorte qu'elles s'éclairent les unes les autres.

L'un des paris du CIEN est celui de la conversation, que pratique nombre de ses laboratoires et que privilégient les stages de formation interdisciplinaire qu'il organise.

Tous ces lieux de formation à l'interdisciplinarité visent à enrichir et parfois transformer les pratiques des professionnels qui travaillent auprès d'enfants et d'adolescents.

À travers l'ensemble de ses travaux, le CIEN démontre l'urgence de réunir ceux qui, à partir de leurs disciplines respectives, visent à ce que les droits des enfants et des jeunes en difficulté ou en désarroi ne soient pas réduits à un formalisme abstrait et à ce que leur soit donnée une chance effective de trouver un lieu d'adresse à leur souffrance pour en élaborer la formule

permettait aux enseignants qui en avaient le besoin et / ou le désir d'exposer les difficultés auxquelles ils étaient confrontés, notamment dans la relation aux adolescents. Ce lieu de non-jugement, d'écoute, où la parole était accueillie avec bienveillance, apportait un regard autre sur les situations évoquées lors de ces rencontres. En effet, la présence de Philippe Lacadée orientait les conversations sur ce qui pouvait faire sens en introduisant un décalage dans le positionnement de l'enseignant. Pour se libérer de ce normatif, il apparaît nécessaire pour l'enseignant d'apprendre à déplacer son regard et de comprendre les paradoxes qui animent certains adolescents :

- Vouloir être respecté mais ne pas parvenir à respecter la parole de l'autre, que ce soit celle de l'enseignant ou de l'élève.
- Ne pas supporter une agression physique alors qu'il peut lui-même en être acteur

Lors de ces laboratoires, l'agressivité était un thème récurrent abordé par les enseignants. Ce problème est déroutant, voire paradoxal puisque l'adolescent est en quête de liens sociaux mais fait tout (en apparence) pour empêcher ce lien. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces deux forces antagonistes vouloir/non-vouloir sont plus flagrantes à l'adolescence puisqu'elles s'inscrivent dans les remaniements psychiques propres à l'adolescence, à savoir l'attachement/détachement aux liens parentaux.

Les conversations du CIEN ont permis, dans un premier temps, de « re »prendre conscience des différents remaniements auxquels doit faire face l'adolescent. Dans un second temps. Ce n'est qu'en reconnaissant cette période de remaniements et ce qu'elle implique que le regard des adultes commence à changer comme le montre cet échange entre P. Lacadée, psychiatre, psychanalyste et C. Baliki, professeure de Lettres :

P. Lacadée : on voit bien qu'il s'agit d'évaluer la position de chacun, en tant qu'enseignant, à partir de sa parole, mais sans oublier qu'il a aussi un corps. On voit bien que ce n'est pas que la parole c'est aussi le corps ; c'est-à-dire au fond, qu'est-ce que je ressens dans mes intuitions quand je suis en position d'enseigner. Il faut un lieu pour pouvoir le dire. Dans le

lieu où je suis sensé enseigner, il faut qu'il y ait un endroit où mon métier ne cesse de se réinventer. Et ça, ça ne peut pas se faire tout seul (...)

C. Baliki : Même si vous n'êtes pas là en tant que psychanalyste, votre regard nous aide beaucoup à travailler le rapport qu'on a aux élèves. C'est une parole et un regard qui sont autres et qui ne sont pas un regard d'enseignant. Du coup c'est un autre éclairage, une autre lumière pour notre travail. Et par rapport à la position d'enseignant c'est intéressant de pouvoir se décaler. On a beaucoup parlé du bougé mais ce bougé c'est grâce à vous qu'il s'opère... (Rossetto, 2007, p.10)

Dans cet échange, nous voyons que la position de l'enseignant s'est modifiée et a permis de ne plus percevoir l'agressivité comme une provocation gratuite envers l'autre mais comme un vouloir dire à l'autre qui ne peut passer par les mots.

L'une des difficultés des enseignants consiste à entendre la souffrance d'un élève car elle peut être pour lui insupportable. Développer la capacité à accueillir les paroles d'élèves en souffrance passe par une prise de conscience qui a fait l'objet d'un des laboratoires du CIEN. Dans ce travail, P. Lacadée a mis en évidence le fait que l'agressivité pouvait aussi bien être adressée à l'enseignant ou aux autres ou, de façon plus difficile à percevoir, l'élève pouvait infliger la violence à son propre corps comme en témoigne la cas d'une de mes élèves qui rencontrait des problèmes familiaux. Cette élève est arrivée un jour au collège, avec des bandages aux poignets. Elle se les était tailladés mais les blessures n'étaient pas visibles, les bandages qu'elle avait mis étaient un moyen de donner à voir un acte dont elle ne pouvait parler ouvertement. Lorsque je lui demandai si elle allait bien, elle me répondit de « ne pas m'inquiéter » ce qu'il fallait interpréter comme « j'ai besoin d'aide ».

Cette situation de discours implicite, mainte fois répétée dans la relation pédagogique n'est pas directement prise en considération dans la formation des enseignants, plus focalisée sur la dimension didactique que pédagogique. Lorsqu'elle l'est, c'est la plupart du temps sous la forme d'un discours théorique que les enseignants n'arrivent pas à relier à leurs expériences de classe. Un accompagnement du type de celui proposé par le CIEN aide la reliance car ils

préparent les enseignants à réagir face aux souffrances, tout d'abord par une prise de conscience et une réflexion in situ sur des situations vécues, et ensuite en invitant les enseignants à former une communauté éducative en cherchant les professionnels susceptibles d'accompagner les élèves.

CHAPITRE 2 CADRE THEORIQUE

Introduction

Le sous-titre de cette thèse « *l'émergence d'une parole qui fait sens pour des adolescents* » accorde à la parole une place cruciale dans la construction identitaire adolescente dans la mesure où elle est pensée comme une alternative à la violence du monde :

La parole est une alternative à la violence du monde, elle bouleverse tout sur son passage, pourvu qu'elle soit libre, authentique et d'abord soucieuse de l'autre. Elle acquiert alors une force inouïe (Breton, 2003, p.9).

L'émergence d'une parole qui fait sens, fait écho à une parole qui permet aux adolescents d'aller à la rencontre d'eux-mêmes et des autres et rappelle ainsi l'étymologie du mot parole :

En français, « parole est une contraction, apparue aux alentours du XI^e siècle, du mot « parabole ». Qu'est-ce qu'une parabole ? c'est d'abord un propos que l'on ne peut pas tenir directement, un détour de langage que l'on est obligé de faire, souvent en utilisant les ressources de l'analogie. Mais la parabole est surtout une parole qui a un but. Elle n'est pas simplement tenue pour le plaisir d'être tenue ou écoutée, ou pour platement informer l'auditoire. La parabole est une parole qui appelle un changement. Elle est comme un détour qui permet d'aller vers l'autre, dans toutes les situations sociales que nous connaissons, pour lui proposer un changement. La parabole est un appel (Breton, 2003, p.19).

Les œuvres étudiées en classe et les pièces écrites par les élèves tiennent lieu de parabole. Cependant, dans les interactions et les pièces écrites par les élèves, pour que cette parole puisse émerger, pour qu'elle devienne une alternative à la violence, il est nécessaire que l'école s'adresse à tous et qu'elle n'exclut pas certains de ses enfants, dont les enfants de migrants font partie. Ensuite, elle doit tenir compte de la vulnérabilité des adolescents en leur offrant une niche sécurisante sans quoi elle ne pourrait émerger. Cette niche sécurisante s'appuie sur les recherches sur la résilience et nous avons choisi une approche artistique

pour qu'émerge une parole qui fasse sens, précisément parce qu'elle permet comme toute démarche artistique de créer, de se créer.

2.1. Pour une dynamique du tissage : les apports de la psychothérapie transculturelle

2.1.1. Origines de la psychothérapie transculturelle : Devereux et l'ethnopsychanalyse

2.1.1.1. Devereux et le complémentarisme

La psychologie transculturelle s'appuie sur les travaux de Devereux (1908-1985) qui est le fondateur de l'ethnopsychanalyse qui propose d'utiliser de manière complémentaire, c'est-à-dire obligatoire mais non simultanée l'anthropologie et la psychanalyse. Pour comprendre l'homme, il est impossible de dissocier l'étude de la culture et celle du psychisme car il existe entre eux un rapport de complémentarité. La théorie historico-culturelle du psychisme soutient que le psychisme¹² humain n'est pas seulement influencé par les racines biologiques et héréditaires de l'homme, mais aussi et surtout par son insertion au sein d'une société et d'une culture.

Pour Devereux, l'être humain se définit par son fonctionnement psychique. C'est en ce sens qu'il parle d'universalité psychique. D'un point de vue éthique et scientifique, nous sommes tous semblables. Cependant, la culture d'appartenance de chaque être humain fait de lui un être particulier :

Mais si tout homme tend vers l'universel, il y tend par le particulier de sa culture d'appartenance. Ce codage est inscrit dans notre langue et les catégories à notre disposition qui nous permettent de lire le monde d'une certaine manière, dans notre corps et notre façon de percevoir et de sentir à travers le processus d'enculturation, dans notre rapport au monde, à travers nos systèmes d'interprétation et de construction de sens (Moro, 2007, p.38).

¹² Le psychisme est l'ensemble, conscient ou inconscient, considéré dans sa totalité ou partiellement des phénomènes, des processus de l'esprit, de l'intelligence et de l'affectivité.

La clinique transculturelle telle qu'elle a été développée en France s'inscrit dans le courant de l'ethnopsychanalyse. Elle a développé plus précisément ces dernières années la problématique des enfants de migrants. Dans l'introduction, nous avons précisé que les scénarios artistiques conçus pour les élèves s'inscrivaient dans une approche ethnopsychanalytique, « l'ethnopsychanalyse étant une discipline ayant pour objectif d'aider les sujets à opérer des métissages psychiques et culturels qu'implique l'évolution du monde et les rencontres des cultures » (p.28). D'un point de vue clinique :

L'ethnopsychanalyse est la théorie qui jusqu'à présent nous a permis de soigner de la manière la plus adaptée et la plus efficace les enfants de migrants et leurs familles. L'ethnopsychanalyse est entendue ici comme l'utilisation obligatoire mais non simultanée de l'anthropologie pour décoder le cadre et le contenant du désordre et de la psychanalyse pour comprendre et intervenir sur la subjectivité, la constellation individuelle des conflits et leur expression à travers l'histoire du sujet (Moro, 2010, pp.3-4).

Dans le cadre de notre recherche, à savoir le rôle de l'école dans la construction identitaire des adolescents, les recherches menées par Devereux nous permettent de mieux comprendre l'enjeu et l'influence du regard que société (les parents, les enseignants, les médias, etc.) porte sur l'enfant et l'adolescent. Il a mis en évidence que la manière dont on se représente les enfants est déterminée par la société à laquelle on appartient. La culture (le dehors), par conséquent, influence leur propre développement psychique (le dedans). Les parents migrants emportent avec eux dans le pays d'accueil la manière dont ils se représentent leurs enfants. Même si leurs représentations diffèrent de celles du pays d'accueil, l'enfant peut se construire harmonieusement. Les parents arrivent dans le pays d'accueil avec leurs propres valeurs et représentations que la société d'accueil considère parfois comme antinomiques. Cependant, le regard collectif stigmatisant que peut porter le pays d'accueil sur les manières dont les familles migrantes se représentent l'enfant peut devenir menaçant pour le développement psychique des enfants. J'ai été moi-même confrontée à une situation que je n'ai pas su gérer. Quand j'enseignais à Bobigny, lors de la remise du bulletin d'une élève, Fatoumata, un rendez-vous était fixé aux parents.

Cependant, à chaque remise des bulletins, je ne voyais jamais les parents. C'était la grande sœur qui se présentait au rendez-vous et j'insistais à chaque fois en demandant à voir les parents car j'estimais que ce n'était pas le rôle de la grande sœur. Sans en avoir conscience, je réfutais une organisation des rôles constituée par la famille.

Cette organisation et rôle de chaque membre de la famille méritent d'être respectés à l'école chaque fois que possible afin de ne pas instaurer de rupture violente entre les codes de la famille et l'institution. Ne pas reconnaître la place et la responsabilisation donnée aux aînés par les parents est un acte brutal. En découvrant les travaux menés en clinique transculturelle, j'ai pris conscience que le fait que certains parents ne se présentent pas à la remise des bulletins ne représentait en aucun cas un « acte démissionnaire » de la part des parents comme le souligne Marie Rose Moro : « *Les enseignants refusent souvent de recevoir les grands frères en lieu et place des parents, car ils les suspectent de vouloir contrôler un petit frère, une petite sœur, voire une grande sœur. Je ne nie pas qu'il existe des dysfonctionnements, mais faut-il pour autant systématiquement disqualifier l'autre quand il s'agit de son avenir* (Moro, 2007, p.81).

Par conséquent, accepter une organisation familiale différente de la société occidentale revient à reconnaître la singularité des enfants, le respect de la filiation en reconnaissant l'existence d'autres schémas familiaux. En ce sens, cette reconnaissance est une forme de reliance entre l'école et la maison qui peut permettre à certains enfants de se construire une identité harmonieuse parce que l'école n'impose pas de rupture et ne disqualifie pas l'autre.

2.1.1.2. Interculturalité et transculturalité : deux étapes d'un même processus

Selon Marie Rose Moro, l'interculturel et le transculturel font partie d'un même processus visant à développer des compétences qui « *peuvent permettre de faire reculer les craintes, d'engager un travail de reconnaissance mutuelle et in fine de promouvoir le respect de chacun* » (Moro, 2012, p.168). Voici les définitions proposées par l'auteure du concept d'interculturalité et de transculturalité :

Ce premier terme exprime le besoin d'un dialogue entre les groupes culturels, entre les langues, entre les histoires pour vivre ensemble. Le second définit, pourrait-on dire, l'étape suivante d'un même processus : ce dialogue permet d'exprimer les différences tout en les dépassant au sein d'une communauté partagée, transculturelle, où on construit ensemble, à partir de la reconnaissance de la différence (Moro, 2012, p.168).

L'élève, dans sa « dimension d'individu » est donc au cœur de ce processus, ce qui soulève la question des contenus et des modalités d'apprentissage en s'interrogeant sur les façons dont nous pouvons construire ensemble. L'école est par conséquent le lieu du dialogue interculturel et transculturel et notre approche didactique est le moyen de transformer ce dialogue dans les scénarios transculturels mis en place pour les élèves.

Cette thèse s'intitule : ***Vers une pédagogie transculturelle des langues-cultures, l'émergence d'une parole qui fait sens pour les adolescents.*** Nous avons décidé de mettre en avant le concept de transculturalité puisque le concept d'interculturalité et les recherches en éducation interculturelle (Abdallah-Pretceille, 1999) ne tiennent pas compte des éléments de la structuration psychique de l'enfant et en ce qui nous concerne, l'adolescent. L'éducation interculturelle qui s'inscrit dans une approche anthropologique exclut les apports de la psychanalyse et de la clinique transculturelle au prétexte qu'elles relèvent de cas cliniques, singuliers alors que l'école occupe une place importante dans le vécu des patients. Des histoires singulières, certes mais avec la présence de schémas répétitifs dans le vécu.

De plus, dans l'éducation interculturelle, la question de la filiation est évincée au profit de l'affiliation mais ce choix ne relève pas uniquement du paradigme interculturel développé par Martine Abdallah-Pretceille mais de l'anthropologie en général qui « *elle ne s'intéresse pas, ou de manière secondaire, à la structuration subjective de l'être humain telle qu'elle se construit dans le système triadique mère-père-enfant et ce, sur plusieurs générations* » (Moro, 2010, p.8).

Dans les scénarios artistiques que nous avons mis en œuvre, une place importante est accordée à la question de la filiation au travers d'interactions sociales à travers lesquelles les élèves parlent d'eux, de leur(s) culture(s), leurs ressentis, leurs attachements aux parents mais aussi leur besoin d'éloignement sans renoncer à ce que leurs parents leur ont transmis comme nous le verrons dans l'analyse des entretiens.

Il faut par conséquent se demander dans le cadre d'une pédagogie transculturelle comment la société française peut s'enrichir de l'histoire de l'élève et de sa famille. Au travers des espaces de parole, de co-construction d'un espace métissé où la singularité de chacun est valorisée, la différence n'est plus un obstacle à l'intercompréhension. Ils inventent cet espace, coopèrent, négocient, imaginent en se projetant dans un espace alter qui tient compte à la fois des filiations et des affiliations. Il s'agit de ne pas effacer, gommer les attachements familiaux importants dans la construction identitaire des adolescents. Comme le souligne Marie Rose Moro : « *qui peut apprendre et se construire avec une image négative de soi, d'une partie de soi la plus intime, la plus infantile, la plus affective puisque liée aux attachements parentaux et familiaux ? (ibid., p.111).*

2.1.2. La psychothérapie transculturelle aujourd'hui : recherches de Marie Rose Moro sur l'adolescent métis

2.1.2.1. L'adolescence : période de vulnérabilité

Il existe selon l'auteure (Moro, 2008) trois grandes périodes de vulnérabilité pour les enfants de migrants. La phase post-natale, le début de l'école primaire et la période sur laquelle nous nous penchons, l'adolescence, où la question de la filiation refait surface. La vulnérabilité de ces enfants se fait fortement ressentir lors de ces trois grandes périodes puisqu'elles correspondent à des moments cruciaux dans la construction de soi.

L'adolescent est contraint à de nombreux remaniements en raison d'une transformation pubertaire qui le :

(...) place face à une obligation : reprendre les conflits délaissés lors de la période de latence, se situer dans son identité sexuelle en réélaborant le

conflit œdipien de la période génitale et les conflits fantasmatiques archaïques. L'adolescent est alors contraint à un travail psychique considérable dans la mesure où il doit se modifier, accepter les différences qui le séparent de son « Je-enfant » ; celles physiques bien sûr mais aussi celles psychiques qui le singularisent tout en le plaçant dans sa lignée (Moro, 2010, pp.41-42).

2.1.2.2. Du trauma migratoire des parents au trauma historique

Cette période de remaniements touche tous les adolescents. Cependant, M.R Moro a mis en évidence une vulnérabilité psychologique des enfants de la seconde génération. L'expérience migratoire vécue par les parents est transmise à l'enfant. Elle réapparaît sous forme d'angoisse et de rupture : *il s'agit là d'un voyage intérieur déstabilisant, remettant en question, chez les adolescents enfants de migrants, les images parentales à travers, par exemple, le questionnement sur les affects liés au voyage migratoire de leurs parents et les souvenirs - souvent de perte douloureuse - qui y sont liés* (Moro, 2010, p.42).

Une recherche menée en psychothérapie transculturelle (Mansouri, 2013) met en exergue l'existence de blessures psychiques au travers de l'analyse des émeutes de 2005 à Villiers-le-Bel suite à la mort tragique de Zyed Benna et Bouna Traoré. Elle nous donne à voir les liens entre le dedans et le dehors et dans les entretiens menés par Malika Mansouri, l'école est omniprésente dans le vécu des émeutiers et est présentée comme un lieu de désamour. Suite aux émeutes, une enquête a mis en évidence l'origine maghrébine de ces adolescents français (Muchielli, 2006). Malika Mansouri a questionnée cette origine. Il s'agit d'une immigration qui a pour origine la relation contrainte du temps de la France impériale et de ses anciennes colonies (Mansouri, Moro, 2012, p.92) et propose d'en analyser les impacts sur les descendants. L'histoire singulière de chaque individu est à analyser en tenant compte de l'histoire collective. Les entretiens réalisés auprès de ces jeunes lui ont permis de dégager six axes signifiants :

1. L'omniprésence de la police portant sur eux le sentiment d'un regard stigmatisant les considérant comme des délinquants potentiels plutôt que des citoyens de droit et non des citoyens avec des droits. Sentiment de désobjectivation dans le regard de l'autre

2. Le rapport à l'école et la violence systémique fortement ressentie lors de l'orientation. Sentiment de perpétuation du rapport dominant/dominé
3. Sentiment que leurs familles ont été parquées en banlieue
4. Sentiment d'être perçus comme « une masse méprisée »
5. Désir de sortir Zyed Benna et Bouna Traoré de l'anonymat, ne plus taire leur souffrance
6. Sentiment qu'un passé historique douloureux est sous-estimé voire passé sous silence d'un passé historique douloureux

A travers ces émeutes « *ces adolescents montrent que la colonisation et son réel traumatique mis sous silence existent en eux comme un savoir intime (...) chaque nouvelle mort de jeune ressuscite les scènes du passé sur lesquelles se réveillent les morts, les fantômes effacés par le silence* » (Mansouri, Moro, 2012, p.98).

Tous ces ressentis sont intriqués mais nous allons essayer de nous focaliser sur le rapport de ces jeunes à l'école :

(...) l'école n'est pas désignée en tant que telle comme étant raciste, elle apparaît néanmoins comme le lieu des désirs d'évolution barrés par des mécanismes ségrégatifs conscients ou inconscients. Par essence, l'institution scolaire attire des jeunes heureux de croire à l'égalité des chances. Mais la plupart d'entre eux décrivent la fin des années collèves comme le temps des trahisons de l'idéal républicain et de ses promesses, le temps d'un amour déçu. Beaucoup témoignent des violences symboliques générées par la posture de certains professeurs et surtout par le choix, pour les enfants dits « d'origine immigrée », de leur orientation quasi-systématique vers les filières courtes. Chacun relate sa perception singulière de la trahison du corps enseignant et de cette violence instituée, les laissant seuls, abandonnés, « sans place » face à l'adversité ; (Mansouri, 2013, p. 119).

Il est important de préciser que Malika Mansouri relève et analyse ce qui est de l'ordre du vécu et l'impact du dehors sur le dedans :

L'objectif n'est ni de juger les enseignants ni de « dégager des vérités sur le fonctionnement potentiellement discriminatoire mais (...) il s'agit plutôt

de prendre en compte cette affirmation dans ce qu'elle traduit potentiellement une autre réalité, mais inconsciente celle-là. D'autant que cette description d'une intentionnalité de limiter leur évolution dès la fin du collège n'est pas sans rappeler une réalité historique : celle de l'instruction ou plutôt de l'empêchement d'instruction dans les colonies des institutions (ibid., p.125).

Une ouverture serait la création de lieux métaphoriseurs « à l'école ou dans la cité peut-être, pour reconnaître avec le sujet, l'indignité que ce dernier est seul à ressentir et qu'il ne peut formuler autrement que par la « rage » et le « dégoût » de soi, de l'autre. (Mansouri, Moro, 2012, p.103). On doit l'idée de lieux métaphoriseurs à Alice Cherki, psychiatre, psychanalyste :

C'est-à-dire des espaces où l'activité de symbolisation soit soutenue par un travail de la parole et du lieu, où un travail de mémoire soit possible afin que puissent, se dire, se souvenir ou s'ancrer dans le sujet pour ensuite s'oublier, son histoire et sa filiation. Qu'un acte soit possible (pas un passage à l'acte) et que cette démarche surgisse et s'affirme une position authentiquement subjective et citoyenne (Danielle Monast, 2010, p.113).

A cette transmission du trauma migratoire, s'ajoute toute une série de représentations stigmatisantes auxquelles l'adolescent devra faire face. En effet, pourquoi parle-t-on de deuxième génération ? Pourquoi utilise-t-on le terme d'intégration pour des enfants nés en France ? Quelles sont les répercussions sur l'adolescent ? Continuer à parler d'enfants de migrants de 2ème génération perpétue une stigmatisation posée sur eux. Ce regard stigmatisant et tous les préjugés qui y sont liés montrent qu'il s'agit d'une construction sociale. Continuer à parler de deuxième génération, troisième génération relève d'une identité prescrite. Les enfants de la deuxième génération ne disent jamais qu'ils sont des « enfants de la deuxième génération », c'est en ce sens que Marie Rose Moro parle de présomption de discrimination. Cependant, comme le souligne l'auteure :

La seconde génération n'est donc pas une revendication des enfants et adolescents eux-mêmes mais un regard collectif sur eux qu'il convient d'assumer et d'étudier pour le transformer, pour en faire une force, une nouvelle créativité. Se taire, c'est au contraire subir et n'avoir aucun

*moyen de maîtriser et de transcender les risques de la situation transculturelle*¹³.

Marie Rose Moro s'est appuyée sur les recherches de Pap Ndiaye (2008) qui présente deux définitions de l'identité. Selon Pap Ndiaye, il existe une identité fine qui délimite un groupe qui n'a en commun qu'une expérience de l'identité prescrite, historiquement associée à des expériences de domination subie. Pour les Noirs, il s'agit du fait d'être considérés comme noirs avec les stéréotypes véhiculés par la couleur de peau. Il existe ensuite une identité épaisse qui renvoie à la langue, aux filiations et aux familles. Elle se maintient essentiellement dans la sphère privée. Selon Marie Rose Moro, la catégorie « enfants de migrants » procède de l'identité fine.

Après les émeutes à Clichy-sous-Bois en 2005, il y a eu de nouvelles émeutes à Villiers-le-Bel en 2007, suite à la mort tragique de Moushin et Laramy, tués dans une collision de leur moto de cross et d'une voiture de police. Il y eu de nombreuses interpellations pour rechercher les jeunes qui avaient tiré sur des policiers. Parmi eux, il y eu l'arrestation de Mara Kanté qui avait été accusé à tort puis acquitté. Mara Kanté faisait une cible idéale et la société (les médias, le corps enseignant, les services sociaux, les hommes politiques) qui a essayé de mettre en lien son rôle dans les émeutes en raison d'une structure familiale sur laquelle la société occidentale porte un regard stigmatisant :

Contrairement à l'image qu'on a voulue de moi, je n'ai jamais été l'un des nombreux enfants d'une fratrie livrée à elle-même. Mon père est polygame. Il s'est marié une première fois avec Sira en 1970 au Mali, avec laquelle il a eu sept enfants. Puis une seconde fois avec Séta, une Sénégalaise qui m'a mis au monde l'année suivante à Gonesse. Je suis l'aîné de ses enfants. Il y a deux fratries, mais pour nous, c'est comme s'il n'y en avait qu'une (...) Mes parents nous ont appris les coutumes et la culture de leur pays d'origine ainsi que leur religion, l'islam. Moi, je suis Afro-Européen et je dois concilier mes deux cultures. Si je suis attaché à mes racines et que la

¹³ www.marierosemoro.fr, *La deuxième génération, une invention utile ?*

polygamie ne me choque pas je conçois pour ma part le mariage comme les Européens (Kanté, 2012, pp. 31-33).

Ainsi, la société dominante a fait de Mara Kanté le coupable idéal en raison de son mode familial, mais il s'agit d'un alibi infondé :

Non la polygamie n'est pas responsable de la violence des jeunes dans les banlieues françaises meurtries ! Cela n'est vrai ni d'un point de vue statistique, ni d'un point de vue sociologique, ni non plus anthropologique, encore moins psychologique, ni même philosophique. Ni les chiffres, ni les faits observés, ni la clinique dans les banlieues françaises n'autorisent le moindre lien entre ces termes (Moro et al, 2005, p.5).

Dans le cadre du scénario artistique 2, j'ai rencontré une élève que je ne connaissais pas, Bintou, que l'on changeait régulièrement de classe parce-qu' on la jugeait « ingérable ». Le chef d'établissement prit la décision de l'inscrire dans une classe à projet afin qu'elle puisse se réconcilier avec les apprentissages et retrouver du plaisir à aller à l'école.

Elle se mettait à l'écart et se figeait alors que les autres élèves prenaient facilement la parole parce qu'ils avaient appris à ne pas avoir peur du regard de leurs camarades. Mais Bintou se retrouvait face à une surcharge inquiétante d'inconnus. Les autres élèves la connaissaient puisqu'ils habitaient dans le même quartier mais ils ne la connaissaient pas au sein d'une classe. J'ai commis une erreur involontaire en lui demandant en début d'année en anglais si elle avait des frères et sœurs. A cette question, toute la classe s'est mise à rire. J'ai senti la colère monter en Bintou qui ne me regardait plus. Dès que la sonnerie a retenti, elle a été la première à quitter la classe en claquant la porte. J'ai demandé aux autres élèves ce que j'avais pu faire ou dire qui l'avait mise dans cet état et pourquoi ils avaient ri en entendant ma question. Ils m'ont répondu que Bintou avait trop de frères et sœurs et que son père avait deux épouses.

Suite à cet événement, Bintou venait de temps en temps en classe mais refusait de m'adresser la parole et de me regarder. En me familiarisant avec les travaux menés par la psychothérapie transculturelle, j'ai essayé de comprendre cet « échec de la relation ». Bintou portait en elle le regard stigmatisant du monde occidental sur la polygamie. Le cadre de l'analyse théorique nous permet de penser

qu'elle n'arrivait pas à entrer dans les apprentissages, non pas parce qu'elle était fille d'un père polygame, mais parce que la société lui interdisait de pouvoir s'inscrire dans sa propre filiation. Ce cas montre la nécessité, pour les enseignants de développer une forme d'écoute adaptée aux classes pluriculturelles.

Je pense que pour Bintou, je représentais les institutions, souvent politiques, qui stigmatisent les enfants de familles polygames. Elle portait en elle le poids de ce regard depuis l'école primaire : un regard qui condamne ses parents et qui méprise une structuration familiale autre. L'histoire de Bintou est représentative parce qu'elle montre le poids d'un regard sociétal sur la structuration psychique des enfants.

Dans les manuels de langues, les familles sont souvent représentées comme une norme figée qui ne tient pas compte des différentes « constellations familiales » qui existent ici et ailleurs. Les familles servent de prétexte dans les manuels pour aborder la structure grammaticale « have got » alors que les structures familiales sont polymorphes et doivent être prises en compte.

Mon expérience m'a amenée à constater que de nombreux enseignants sont eux-mêmes influencés par ce regard collectif négatif porté sur ces enfants. Beaucoup d'enfants de migrants sont issus de milieux défavorisés. Un autre regard stigmatisant considère l'origine modeste de ces enfants perçue par beaucoup d'enseignants comme un facteur social déterminant. De nombreuses études ont démontré que les enfants de migrants ont une motivation parfois plus élevée que les élèves autochtones (Rapport Insee *Les immigrés en France*, 2005, Feyant, 2008). On ne peut pas nier que vivre dans un contexte social défavorisé peut avoir des conséquences sur les apprentissages mais il n'est en rien déterminant. Si un enfant perçoit chez l'adulte ce regard, il baissera les bras, il sera lui-même convaincu que sa condition sociale l'empêchera de réussir. Ce déterminisme des enseignants constitue un facteur à haut risque dans la dévalorisation des élèves. Il développera, comme nous le verrons avec l'analyse de l'entretien mené avec Erika, une idée de fatalisme. Il convient de garder à l'esprit, comme l'ont mentionné Georges Devereux et Marie Rose Moro que le regard que nous portons sur l'enfant le façonne. Cependant, parfois « *l'école est un lieu de résilience. Contrairement à ce qu'on entend, de nombreux enfants d'immigrés réussissent à l'école. Ils s'y épanouissent, apprennent la langue, les lois et les rituels de la culture d'accueil*

et prennent place dans la société aussi bien que les classes moyennes » (Cyrulnik, 2011, p.83).

Afin de démontrer l'influence du regard de l'adulte sur l'enfant, Marie Rose Moro (2012) aborde la réussite scolaire des enfants d'origine asiatique et soulève la question du regard porté sur ces enfants :

Il nous est plus facile de réussir à l'école si on nous considère comme des travailleurs infatigables du seul fait de nos origines chinoises. A l'inverse, il nous faudra davantage de force de caractère pour investir à fond les apprentissages si on voit en nous un fauteur de trouble sous un prosélyte parce qu'on est un jeune garçon issu d'une famille du Maghreb ou d'Afrique Subsaharienne (Moro, 2012, p. 61).

Les parents d'enfants autochtones qui ont les moyens financiers leur permettant d'inscrire leurs enfants dans des établissements privés sont souvent persuadés que les enfants de migrants tirent leurs enfants vers le bas. Toutes ces représentations sont même parfois intériorisées et considérées comme « vraies » par des parents migrants. Lors de discussions que j'ai pu avoir avec des parents migrants issus eux-mêmes d'Afrique du Nord, ils exprimaient clairement leur souhait d'inscrire leur enfant dans un collège privé afin de fuir une population composée essentiellement « de Noirs et d'Arabes ».

Suite à une étude sur des adolescents en « échec scolaire », Marie Rose Moro (2006) parle de l'école comme un lieu « d'amour déçu ». Les parents que j'ai eu la chance de rencontrer lors de mon expérience professionnelle souhaitaient que leurs enfants réussissent à l'école. Ils avouaient même parfois qu'ils confiaient aux enseignants ce qu'ils avaient de plus cher parce qu'ils leur faisaient confiance. Cette marque de confiance est touchante et parfois certains enseignants se sentent désarmés lors des orientations en fin de troisième tant le système est cloisonné et excluant. En effet, les élèves qui ne choisissent pas leur orientation mais la subissent ont le sentiment d'être exclus. A cette déception s'ajoute une autre grande déception, celle d'avoir déçu leurs parents. Il est difficile de se construire sur des séries d'amours déçues. Comme le souligne François Giraud, les mythes fondateurs de l'école républicaine sont l'égalité, l'ascension sociale, le rôle

libérateur du savoir et la laïcité. Cependant, nous ne pouvons que constater que *« l'échec de l'enfant migrant pose le problème de la contradiction entre les valeurs universalistes de l'école, son projet émancipateur proclamé et la réalité de l'exclusion d'une frange non négligeable de la jeunesse, qui se retrouve sans qualification »* (Moro, 2006, p.402-403).

Il existe donc un clivage entre croyance et expérience. Beaucoup de parents croient avec conviction aux mythes fondateurs de l'école républicaine alors que leurs enfants vivent l'expérience de l'exclusion. Des tensions vont alors apparaître entre enfants et parents qui en veulent à leurs enfants sans pouvoir comprendre la souffrance qu'induit cette exclusion.

Cependant, il existe des leviers possibles qui permettent de faire ressortir *« les talents des enfants de migrants »* (Moro, 2010). Dans les scénarios élaborés, une place importante est accordée aux « passeurs » dans le cadre d'une éducation à la diversité :

Pour pouvoir aider les enfants à faire le travail de passage d'un monde à l'autre, les enseignants, comme les cliniciens, doivent modifier leurs positions intérieures et se sensibiliser à ce que vivent ces enfants. Il ne s'agit pas en effet de mettre en place des modalités spécifiques d'apprentissage ou d'introduire une quelconque discrimination, mais de servir de passeurs aux enfants, de leur donner envie d'atteindre une rive en s'appuyant sur celle qu'ils connaissent et qu'ils doivent apprendre à valoriser (Moro, 2002, p.63).

Dans les scénarios élaborés, l'enseignant n'est pas le seul passeur, il y a également les artistes, les intervenants membres d'associations qui viennent partager avec les élèves leurs expériences personnelles, leur voyage migratoire comme par exemple Bruce Clarke (la place de ces passeurs sera analysé dans le chapitre 3) qui à travers son témoignage montre que la migration *« suppose d'engager avec soi en ensuite avec les autres, un dialogue polyphonique. La migration permet à d'autres virtualités du moi de s'exprimer. On apprend souvent dans la migration que le moi est surprenant et multiple »* (Moro, 2010, p.22). L'auteure considère la migration comme un acte psychique dans la mesure

où l'individu se voit contraint de modifier son univers réel, sensoriel et linguistique ainsi que ses rapports aux autres. Ces modifications culturelles sont tellement profondes qu'elles entraînent des modifications psychiques.

L'espace de parole offert aux élèves leur permet de faire des liens entre l'histoire de ces passeurs et celle de leurs parents.

2.1.2.3. Les adolescents et les langues : impact de la hiérarchie des langues et des cultures

Pour Marie Rose Moro, valoriser la langue maternelle est capital car, au-delà d'une interaction entre la mère et l'enfant, la langue est une empreinte initiale structurante qui laisse des traces profondes pour toute la vie. Ces traces sont créatives et porteuses de nouvelles libertés s'il y a reconnaissance de cette altérité qui existe chez les enfants. La langue maternelle contribue à la construction de la sécurité de l'individu et à l'émergence de sa capacité à construire des liens qui renforcent son identité. De cette sécurité acquise dans la langue première et la reconnaissance à un niveau collectif, dépendra la qualité de l'apprentissage de la langue seconde (Lüdi, 2005).

Dans le domaine de la didactique du plurilinguisme à l'école primaire, les recherches menées par Martine Kervan (2010) sur l'éveil aux langues ont montré que les élèves ayant bénéficié d'activités d'éveil aux langues « *possèdent une meilleure maîtrise de leurs comportements langagiers et sont valorisés dans leur identité, quelles que soient les langues de leur répertoires* » (idem., p. 102). Cependant, il est important de préciser comme le fait M. Kervan que *L'éveil aux langues* ne se substitue pas à un enseignement d'une langue mais il « *œuvre pour la visibilité et la légitimité de toutes les langues et donne du sens et de la cohérence à des apprentissages en langues qui restent trop souvent isolés et compartimentés* » (idem., p.111). L'éveil aux langues accueille et reconnaît la diversité des enfants dans l'espace public et attise la curiosité des enfants pour les langues.

Cependant, force est de constater que l'institution scolaire résiste à prendre en compte le plurilinguisme des élèves :

Cette méconnaissance souligne que le plurilinguisme en milieu scolaire ordinaire est un phénomène ignoré et illustre l'indifférence de l'école à tout

ce qui n'entre pas dans son champ institutionnel. L'école pourrait en effet admettre que le plurilinguisme des élèves est une richesse culturelle, une aide à l'apprentissage du français et un atout professionnel ultérieur potentiel (Bertucci, 2010, p.74).

Si la langue maternelle n'est pas reconnue, l'identité se voit menacée et une insécurité prend place parce-que les élèves intériorisent un rapport de force entre les langues. Ce sentiment d'insécurité ne se fait pas uniquement ressentir à l'école mais aussi à la maison.

Les parents souhaitent que leurs enfants s'approprient la langue du pays dans lequel ils vivent. S'ils parlent leur langue maternelle avec un sentiment de hiérarchie entre les langues, ils transmettent ce malaise à leurs enfants car la *mémoire transgénérationnelle s'inscrit dans le corps et l'intime* (Moro, 2010b, p.98). En partant du principe que le français est leur langue seconde, la société (toutes les personnes qui travaillent auprès d'enfants et d'adolescents) change son regard sur leur histoire et considère que la langue maternelle a une place fondamentale :

Si ses enfants sont perçus comme des enfants qui entrent réellement dans le français, langue seconde, par l'école mais avec un bagage de compétences qui leur a été transmis par leur parents et leur monde d'origine, un bagage qui leur a ouvert les portes du langage et du savoir par le biais d'une langue première, particulière, un bagage qui peut leur servir de base pour l'apprentissage du savoir en langue seconde, alors peut-être sortirons nous des plaintes récurrentes sur le niveau qui baisse en français, sur l'appauvrissement de la langue et de sa transmission (Moro, 2010b, p.129).

En grandissant, la langue seconde deviendra la langue première et leur langue maternelle conservera son statut de langue affective qui facilitera l'envie de découvrir d'autres langues (Moro, 2012). La non-reconnaissance de leur langue maternelle génère des doutes identitaires et parfois des refoulements à l'origine des violences auxquelles nous sommes confrontés aujourd'hui. Il est nécessaire de valoriser la langue première afin d'encourager un imaginaire polyglotte (Moro, 2010). En effet, favoriser le bilinguisme des enfants de migrants *« contribue à une bonne estime de soi des enfants, diminue le clivage des univers d'appartenance*

des enfants et s'inscrit donc dans une véritable prévention des dysfonctionnements linguistiques, cognitifs et psychiques ultérieurs » (Moro, 2010a, p.189).

Si la langue maternelle n'est pas valorisée et tend à être effacée, les élèves rencontreront des difficultés pour l'apprentissage des autres langues. En établissant une hiérarchie des langues et des cultures, l'envie du lien et le désir de l'autre sont menacés.

Quand j'ai débuté mon métier d'enseignant, je commençais souvent par montrer aux élèves une carte du monde sur laquelle nous repérions tous les pays où l'on parlait anglais (langue officielle). Cette approche à première vue anodine peut avoir des conséquences désastreuses puisqu'elle établit inconsciemment une hiérarchie entre les langues et les cultures. Ainsi, cette forme de hiérarchie où la langue est reconnue parce qu'elle le plus parlé, parce qu'elle représente un poids économique, une valeur marchande exclut les autres langues. Mais comme le soulève par exemple Marie Rose Moro :

L'anglais aurait-il plus de valeur que l'arabe ? L'anglais est important pour les enfants car il vaut mieux être bilingue en anglais quand on vit dans un monde où les échanges sont importants et où l'anglais est une langue véhiculaire. Mais l'arabe ? L'arabe l'est tout autant, s'il est la langue des parents, celle qui transmet histoire et intimité, celle qui permet de valoriser leur différence et de se reconnaître tels qu'ils sont, porteurs d'une histoire coloniale par exemple qu'ils ont envie de dépasser et pas seulement de taire, honteusement, ou de crier, violemment. Parler arabe permettra aux enfants de ces parents de parler d'autant mieux le français et même l'anglais pour peu que les apprentissages de la langue première et langue seconde soient suffisamment bons et valorisés¹⁴ (ibid., 2010b, p. 124).

Le non-dit a des retentissements qui se jouent à un niveau inconscient. Les élèves peuvent intérioriser le fait que plus une langue est parlée dans le monde plus elle est utile et met en marge les autres langues cultures. Il s'agit là d'une

¹⁴ Voir recherches menées par Bialystok (2001), citée par MR Moro.

mythification transmise via les universités et les concours, d'une manipulation liée aux politiques linguistiques qui met en marge les langues maternelles des enfants. Selon moi, ceci relève d'une forme d'endoctrinement et la pensée d'un doxa non questionné qui véhicule cet utilitarisme convenu sans faire prendre conscience des enjeux de pouvoirs et de dominations symboliques liées aux langues majoritaires. Afin de me défaire de cet endoctrinement, j'ai valorisé dans les scénarios d'autres langues au travers d'objets artistiques, comme l'arabe, le zoulou, l'hindi et d'autres accents anglais qui s'éloignent de ceux étudiés à l'école comme l'anglais jamaïcain, l'anglais australien, l'anglais sud-africain mais aussi une sensibilisation aux différents accents en Angleterre même. Bien-entendu, le courant plurilinguiste prend en compte ces biographies langagières et dans le cadre de cette recherche, nous explorerons le rôle de l'anglais au travers de l'analyse des entretiens qui apparaît comme une langue de médiation qui permet aux élèves de parler d'eux sans se mettre en « péril¹⁵ ».

Dans le cadre du scénario pédagogique-artistique qui sera développé dans le chapitre 3, nous avons travaillé autour d'un poème écrit par les élèves en anglais autour de la relation amoureuse adolescente. Ce poème a été traduit en plusieurs langues (en arabe, en bengali, en malien, en chinois et en français). Les élèves l'ont ensuite interprété par petits groupes en classe. Ils ont fait le choix de ne garder que la version en bengali (Annexe CD : poème chanté en bengali par Roselyn) pour leur spectacle qui leur semblait plus en lien avec l'ancrage géographique de leurs histoires.

2.1.2.4. Les adolescents et leur histoire transgénérationnelle : filiations et affiliations, deux concepts clefs de la clinique transculturelle

L'enfant de migrants, comme tous les enfants mais avec plus de netteté encore du fait de la situation clivée entre le dedans de la famille et le dehors, se construit au croisement de deux processus : un processus de filiation – « je suis le fils, la fille de ... » - et un processus d'affiliation – « j'appartiens à tel groupe ou/et à tel autre » - en général, selon un schéma

¹⁵ Cf. pp .274-275.

d'appartenances multiples qui peut se modifier dans le temps. Et ces deux processus, pour être harmonieux, se soutiennent l'un l'autre, le dedans et le dehors. Dans ce dehors, l'école joue un rôle important. Or, pédopsychiatre en banlieue parisienne, j'ai dû me résoudre à accepter une douloureuse évidence : beaucoup d'enfants viennent me consulter avec leurs parents meurtris parce qu'ils ne parviennent pas à s'adapter à l'école et, pourrait-on ajouter avec malice, parce que l'école ne parvient pas à s'adapter à eux (Moro, 2007, p.59).

Ce qu'exige l'école des enfants peut être vécu comme une forme de violence psychique. Elle exige d'eux une transformation pour qu'ils puissent s'adapter au cadre d'apprentissages. C'est en ce sens que nous remettons en question le cadre d'apprentissage tel qu'il est conçu aujourd'hui. Ceux qui n'arrivent pas à se transformer pour « entrer dans le moule » sont exclus. En plus de cette contrainte, il leur est demandé de renoncer à leur histoire, à leur langue pour apprendre :

Si cette violence tend à l'effacement de l'histoire des enfants, de leur langue maternelle, de leur attaches, de leurs appartenances, alors, non seulement c'est un appauvrissement pour les enfants qui doivent renoncer à une partie d'eux-mêmes pour apprendre à l'école, et ce de manière définitive ou presque, dans la mesure où ils auront intériorisé que cette partie d'eux-mêmes est mauvaise, inutile, voire néfaste, ce qui est non seulement faux mais aussi humiliant et susceptible d'aboutir à des malentendus, à des inhibitions, à des difficultés à apprendre et à habiter le nouveau monde (Moro, 2010, p.33).

Le besoin de reconnaissance qu'éprouvent les adolescents se fait par l'écoute de l'enseignant qui amène l'élève à une parole chargée de sens puisqu'elle fait ressortir mémoire et reconnaissance du désir en accordant une place à la fois à la filiation et l'affiliation.

Cette reconnaissance se fait dans la langue de l'autre, dans notre cas l'anglais. Paradoxalement, même si parler dans la langue de l'autre demande plus d'efforts sur le plan syntaxique et lexical, elle offre quand elle est alliée au jeu théâtral une certaine liberté, celle d'aborder des sujets tabous, d'exprimer

son point de vue, sa singularité sans avoir peur d’être jugé comme nous le verrons dans l’analyse des entretiens.

Passer par une autre langue pour se confier à l’autre permet d’instaurer une distanciation dans le vécu. Une langue neutre pour eux sur le plan historique constitue une liberté (même si culturellement, c’est une langue chargée au travers de la musique, du cinéma, etc.) qui leur permet de pouvoir mettre des mots sur leurs désirs. Elle devient une langue médiatrice qui permet de raconter et de se raconter. Joëlle Aden utilise le verbe « translangager » où la langue ne se limite pas à un acte fonctionnel de parole :

C’est ainsi que pour moi, la médiation langagière (linguistique, culturelle et expérientielle est « l’acte fondateur du sens partagé et de la connaissance incarnée » (Aden, 2012). Translangager est donc une expérience vivante de la relation à l’autre qui dépasse infiniment « l’acte fonctionnel de la parole » tel qu’il est utilisé en didactiques des langues (Aden, 2013).

2.1.3. Dépasser ses propres représentations et stéréotypes

2.1.3.1. Déconstruction et reconstruction

Dans le domaine de la didactique des langues-cultures, de nombreuses recherches ont été menées sur l’impact des stéréotypes en classe de langue (De Carlo, 1998 ; Zarate, 1986, 1993, Byram, 1999, etc.). Les didacticiens mettent en lumière le besoin de conscientiser les stéréotypes afin de les déconstruire au travers d’une approche de décentration qui vise à mieux accueillir la diversité, l’altérité et à s’éloigner d’une forme d’ethnocentrisme. Cependant, il s’agit dans le cadre de la didactique de conscientiser les stéréotypes de l’autre, celui dont on apprend la langue. La clinique transculturelle va beaucoup plus loin puisqu’elle vise également à conscientiser l’intériorisation de la stigmatisation des enfants de migrants. Un projet a été élaboré par la fondation Lilian Thuram¹⁶ dont l’objectif principal est de déconstruire le racisme à partir de données scientifiques. Ce

¹⁶ <http://www.thuram.org/>, Education contre le racisme.

programme intitulé « Nous Autres Education contre le racisme » a été conçu pour des enfants âgés de 9 à 11 ans. Le comité scientifique est composé, en autres, de :

- Yves Coppens, paléanthropologue
- Marie Rose Moro, professeure de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent
- Doudou Diène, rapporteur spécial des Nations Unies sur les formes contemporaines de racisme (2002-2008)
- Evelyne Heyer, directrice du laboratoire de génétique des populations humaines du Musée de l'Homme
- Pascal Blanchard, historien
- Françoise Vergès, politologue
- Michel Wieviorka, sociologue

La composition du comité scientifique est intéressante puisque tous viennent de champs disciplinaires différents et complémentaires pour la mise en place d'une pédagogie à la diversité, une pédagogie alternative qui peut enrayer la stigmatisation. Une pédagogie de la diversité s'appuie sur une éducation contre le racisme qui vise à comprendre comment le racisme a influencé la pensée et le regard collectifs. Comme l'ont souligné Marie Rose Moro, Véronique Nahoum-Grappe et Isam Idriss (Séminaires en clinique transculturelle « *Racismes, hiérarchisations et discriminations* » menés depuis 2011), on ne peut pas nier l'existence du racisme, le nier reviendrait à infliger une violence psychique à ceux qui le subissent. La démarche proposée par « *Nous autres Education contre le racisme* » passe par deux phases, une phase de déconstruction appuyée par des données scientifiques et une phase de reconstruction. S'appuyer sur des données scientifiques afin de lutter déconstruire le racisme consiste à :

- Démontrer que le racisme est une construction idéologique et qu'il n'existe pas de « races ». Le genre humain est né de l'Afrique tropicale. « *La peau noire est une défense contre un rayonnement solaire très fort (...) La peau a besoin d'un écran qui protègent le corps contre l'agression de certains rayonnement (...) Dans des régions où le rayonnement est moindre, il va empêcher la vitamine D de se synthétiser parce que le rayonnement solaire*

ne sera pas suffisamment fort pour permettre cette synthèse (...) D'où la sélection naturelle des peaux claires dans les zones où le soleil est moins puissant » (Yves Coppens¹⁷).

- Démontrer que les cheveux crépus sont également une adaptation à l'environnement : « *Dans les pays chauds, les cheveux servent à retenir l'eau qui transpire par la tête, et à limiter la déshydratation. Dans les pays froids, les cheveux sont plus raides et espacés pour que l'eau circule »* (Thuram, 2010, pp.16-17).
- Démontrer qu'il existe des gradients de couleur de peau : « *pour l'essentiel de l'être humain, on est marron plus ou moins foncé, plus ou moins clair jusqu'au beige ou jusqu'au marron très foncé »* et est à l'origine d'une adaptation physique à l'environnement et au soleil (Evelyne Heyer¹⁸).

Cette phase de déconstruction est incontournable. Quand Lilian Thuram se rend dans des écoles pour parler du racisme, les enfants pensent que les races existent et qu'il y en a quatre :

Je vais régulièrement dans les écoles pour parler du racisme. Je demande aux enfants combien il y a de races. Quatre, me répondent-ils malheureusement : la blanche, la noire, la jaune, la rouge. » Rien que ça, c'est la base du racisme. Il est aberrant que les enfants ne sachent toujours pas qu'il n'y a qu'une seule espèce d'Homme, l'Homo sapiens. Ensuite, je leur demande quelles qualités ils attribuent à ces prétendues races ; j'entends alors : « les Noirs sont forts en sport, ils dansent et chantent bien (...) Nous sommes en 2010, que peut-on en déduire, sinon que le travail d'éducation n'a pas été fait ? Mais comment en vouloir aux enfants quand on observe notre société ? Dans l'inconscient général, ces représentations sont toujours inscrites (Thuram, 2010, p. 10-11).

¹⁷ Témoignage faisant partie du coffret pédagogique « *Nous autres, Education contre le racisme* ».

¹⁸ Témoignage faisant partie du coffret pédagogique « *Nous autres, Education contre le racisme* ».

Cela montre que les stéréotypes et représentations sont plus forts que ce qui est enseigné en science et vie de la terre et l'enseignement est peut-être déconnecté de la réalité de la classe.

Une pédagogie transculturelle s'appuie sur une méthode que nous avons mise en lien avec les scénarios artistiques conçus pour les élèves. Cette méthode comporte plusieurs phases:

- une déconstruction des stéréotypes et du racisme
- une conscientisation de la stigmatisation projetée sur autrui
- une conscientisation de l'intériorisation de la stigmatisation chez certains enfants de migrants
- une reconstruction visant à mieux accueillir la diversité
- les moyens qui permettent de travailler la remodelisation de son idéal du moi au travers de rencontres transculturelles (voir chapitre 3) et du jeu théâtral

Cette démarche a été utilisée dans le scénario 1 au sein duquel un travail de déconstruction a été fait à partir d'un extrait du documentaire de Yolande Zauberman dans lequel elle montre comment s'est construite la classification raciale pendant l'apartheid à partir de traits physiques. Chaque élément justifiant la classification raciale a été déconstruit à partir de données scientifiques, comme par exemple le test du peigne que l'on passe dans les cheveux des sud-africain pour les classer. Si le peigne reste coincé dans les cheveux, la personne était classée comme noire. De manière à déconstruire ces constructions idéologiques des éléments ont été apportés aux élèves sur le rôle des cheveux crépus comme forme d'adaptation à un environnement donné : une protection contre le soleil, tout comme la mélanine.

La phase de reconstruction est importante pour tous, autochtones ou non dans la mesure où elle passe par une reconnaissance des discriminations de la part :

- Des enseignants en offrant aux élèves la possibilité d'aborder ce sujet en classe) dont ont pu être victimes les parents durant l'époque coloniale. Encourager les enfants au sein de l'institution scolaire à mettre des mots sur ce que leurs parents ont pu subir est une forme de reconnaissance de leur trajectoire et de celle de leurs parents. C'est une étape qui consiste à reconnaître la singularité de chaque enfant. Il ne s'agit pas de faire porter à mon voisin autochtone le poids d'une histoire puisque c'est avec lui que je vais construire la société de demain.
- Et des hommes politiques

Mais nous savons que cette démarche est complexe quand les discours politiques ne vont dans ce sens :

Le Président de la république¹⁹, lui, traite de la mémoire avec paradoxe ; si d'un côté, il rejette toute idée de repentance, voire de responsabilité, notamment à l'égard du colonialisme et de la traite de l'esclavage, il propose par ailleurs de faire porter la mémoire d'un enfant juif par un enfant français. Qu'en penser ? Ne s'agit-il pas d'une utilisation violente de la mémoire ? Un tel projet souligne une méconnaissance inquiétante du développement psychique de l'enfant (Mestre, Mouchenik, 2008, p.165).

Cependant, un autre discours politique fait par François Hollande est allé dans ce sens. François Hollande s'est rendu en Algérie le 19 décembre 2012 avec pour objectif un premier pas vers la reconnaissance de l'inhumanité de la colonisation. Mais comment expliquer le fait que ce voyage hautement symbolique soit resté quasi-silencieux. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il existe toujours des résistances et que cette étape de reconnaissance exige du temps.

2.1.3.2. Remodélisation de son idéal du moi

Remodéliser son idéal du moi consiste à s'éloigner des images parentales idéales « *Ce faisant, en prenant leur distance par rapport aux images parentales,*

¹⁹ Le président dont parlent les auteurs est Nicolas Sarkozy.

ils remodelisent leur « idéal du moi » et se dotent de figures substitutives nouvelles qu'ils puisent dans la société qui les entourent, dans le groupe où ils évoluent, dans la bande qui est la leur » (Moro, 2010b, p.173). Mais dans comme nous le verrons dans l'analyse du corpus pour les enfants de migrants, cela ne signifie pas renoncer, effacer ce qui a été transmis par les parents. Ils intègrent les transmissions, les renouvellent et parfois les réinventent. Raconter l'histoire de sa famille est une manière de se l'approprier, de s'inscrire dans sa propre généalogie même si la manière dont on s'y inscrit peut être marquée par l'éloignement. Dans le cadre des scénarios artistiques, nous utilisons différents vecteurs afin d'encourager une remodelisation de son idéal du moi qui seront développées dans le chapitre 3.

Le principal vecteur utilisé est un travail d'écriture mais s'engager dans l'écriture nécessite une pré-étape, un pré-questionnement qui soulève des questions et qui passe par dans un premier temps par des interactions sociales :

Certains professeurs préféreront travailler avec leurs élèves sur la base d'histoires fictives, plutôt que de leur demander d'évoquer un vécu familial potentiellement douloureux. Cela dit, la démarche autobiographique implique de toute façon une part plus ou moins grande de reconstitution, notamment lorsque le texte est retravaillé collectivement (Moro, 2012, p.97).

L'utilisation du récit est recommandée pour des élèves plus grands, fin de collège ou lycée (Moro, 2012) puisque les plus jeunes se situent davantage dans une phase du début de l'adolescence marquée par un désir de ressemblance aux autres. Dans le cadre de notre recherche, nous avons privilégié une forme de récit autobiographique à partir de personnages fictifs au travers du « jeu théâtral ». D'un point de vue transculturel, *« le jeu est pour nous comme le corps, comme le rêve, à la croisée de l'individuel et du culturel, de l'intrapsychique et de l'intersubjectif ; à la fois inventé, privé et collectif »* (Moro, 2008, p.20).

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction en faisant référence à D. Winnicott, le jeu est un espace intermédiaire qui permet à l'adolescent d'exprimer son besoin d'éloignement des figures parentales. Tout en prenant appui sur les transmissions des parents, il se projette dans un monde qu'il réinvente,

c'est en ce sens que nous parlons de remodelisation de son idéal du moi. Il se raconte et opère une mise à distance tout en puisant dans la mémoire et parfois dans l'imaginaire. Le « jeu théâtral » est une prise de conscience des talents et de la créativité dont chacun est porteur, parfois sans le savoir. On pourrait faire un lien entre la notion de « lieux métaphoriseurs » d'Alice Cherki et la notion d'« experiencing » de Winnicott. Ainsi ces scénarios seraient des « lieux métaphoriseurs d'experiencing » inscrit dans un cadre non clinique où les élèves construisent un espace de construction où se mêlent réalité extérieure, ou plutôt perception de la réalité extérieure et la vie intérieure. Au cœur de ces « lieux métaphoriseurs d'experiencing », les élèves maintiennent « *cette tâche humaine interminable qui consiste à maintenir, à la fois séparées et reliées l'une à l'autre, réalité intérieure et réalité extérieure* » (Winnicott, 1971, p.30). L'écriture fictive inspirée du vécu des élèves et le jeu théâtral contribuent au maintien de cette réalité intérieur et extérieur. Ces « lieux métaphoriseurs d'experiencing » au travers de l'écriture et du jeu théâtral permettent de tisser des passerelles, des formes de reliance entre soi et son environnement, soi et les autres et entre « soi et soi » (Aden, 2013).

En s'appuyant sur les travaux de Winnicott, Lachal, démontre les pouvoirs du jeu sous toutes ses formes :

Le jeu se déploie dans une aire intermédiaire, transitionnelle, située entre réalité interne et réalité externe, entre fantasme et monde réel. Les phénomènes, puis les processus transitionnels sont à l'œuvre dans tout ce qui concerne la création, l'imagination, l'esthétique, l'inventivité, tant chez l'enfant que chez l'adulte (Lachal, 2006, p.33).

Une expérience d'intervention thérapeutique récente menée au Québec dans un cadre non clinique met en avant l'exploration de soi et la construction identitaire au travers du jeu théâtral. Ce projet a été élaboré par l'Equipe de Recherche et d'Intervention Transculturelle composée de A. Machouf, M-F. Gauthier, T. Sierra, C. Rousseau. Ce programme d'intervention, appelé « Théâtre-Pluralité », a été mis en œuvre afin de répondre aux besoins d'enfants de migrants. L'équipe de recherche s'est inspirée des travaux de J. Sals (1991) sur le théâtre playback et du théâtre de l'opprimé d'Augusto Boal (1996) visant à explorer les

différentes formes d'oppression vécues par des groupes marginalisés. Les jeunes ainsi que les enseignants partagent des histoires personnelles et explorent des « reprises de pouvoir face à ces réalités » (Machouf, Gauthier, Sierra, Rousseau, 2013). Cette recherche met en évidence des résultats comparables à ceux menés en didactique des langues-cultures (Aden, 2006, 2008, 2012, 2013) où l'espace offert aux élèves permet de travailler ces résistances, de les nommer (compétences émotionnelles) et développe une « *capacité de sentir et de résonner ensemble, empathie partagée et expérimentée à travers le corps* » (Machouf et al, 2013, p.554). Au travers du jeu social et théâtral, c'est d'abord le corps qui parle, les expériences individuelles de chacun étant inscrite dans le corps. Les élèves partagent ces échos et l'expérience de l'autre, ce qui :

Permet la construction de liens significatifs au sein du groupe, de ramener des éléments connus du passé vers ce présent souvent esquissé, au travers du corps, en passant par le jeu et dans l'espace scolaire montréalais, facilite une synthèse dialectique entre le connu et l'inconnu, réduisant ainsi les déconnexions, les dissociations, les morcellements (ibid., p. 558).

A travers le jeu, les élèves « *bricolent* » leur construction identitaire en faisant des emprunts identitaires non pas à la société dominante mais aux groupes « minoritaires ». C'est ce que nous avons expérimenté dans nos scénarios, où les élèves se mettent dans la peau de personnages appartenant à des « groupes minoritaires » : des sud-africains victimes de l'apartheid, la communauté « Asian²⁰ » vivant à Londres, etc. Cependant, même si dans le cadre de nos scénarios, les élèves se mettent dans la peau de « groupes minoritaires », ils expriment clairement le besoin des adolescents d'être pleinement acteurs de la société du pays d'accueil de leurs parents. Ils ne se réclament pas et ne se classent pas dans une catégorie « minoritaire » mais demandent à ce que leur altérité et leur singularité soient reconnues.

L'enjeu de la prise en compte de ces différents points fondamentaux d'une pédagogie transculturelle est de taille :

²⁰ Nous gardons le terme anglais « Asian » et non asiatique puisqu'en Angleterre, Asian renvoie aux communautés originaires d'Inde et de Pakistan. Si ce mot est traduit en français par asiatique, il fait référence en France principalement à la communauté chinoise.

L'enfant de migrants est un métis empruntant à plusieurs univers, plusieurs logiques, plusieurs appartenances. Cette construction est dynamique, mouvante et complexe. Elle a ses avatars, ce qui exige de notre part²¹ des interventions précoces et efficaces, mais aussi sa grandeur, c'est la potentialité créatrice du risque transculturel, risque fondateur de la civilisation (Moro, 2010, p.5).

²¹ La société, les enseignants, les thérapeutes, etc.

*Curieuse contrainte de la condition humaine :
sans la présence d'un autre nous ne pourrions
pas devenir nous-même*
Boris Cyrulnik

2.2. Création d'une niche sécurisante : les apports de la psychologie²²

2.2.1. Pour une école résiliente

L'adolescence étant une période de vulnérabilité, il convient de repenser l'école en « niche sécurisante » afin d'accompagner l'adolescent à faire face aux nombreux remaniements auxquels il est contraint. Boris Cyrulnik propose une réorganisation de l'école en un espace sécurisant. Se montrer sécurisant se manifeste par la manière de parler aux enfants, par la capacité à reprendre un autre discours si le premier n'a pas été compris et par une volonté de s'adresser à tous. Ceci implique, de la part des enseignants, une réflexion sur les modalités d'apprentissage mises en œuvre qui permettent d'insuffler à l'école une pulsion créatrice plus forte que la pulsion destructrice à laquelle peut être confronté l'enfant en dehors de l'école. Quand l'enfant peut trouver à l'école un facteur affectif, un membre de l'équipe éducative, des amis, des artistes, il y a un modèle d'identification qui peut lui permettre de se défaire du milieu où il se sent malheureux²³. En effet, comme nous le verrons dans les entretiens, l'ennui, l'absence d'affect, le rejet des camarades sont des freins à l'épanouissement de l'adolescent. Comme nous l'avons signalé dans notre cadre contextuel, parler de plaisir à l'école reste tabou parce qu'il invite l'enseignant à repenser et questionner les modalités d'apprentissage qu'il met en place pour et avec les élèves. La notion de plaisir mérite une réflexion. En effet, même si certains élèves réussissent bien à l'école sans éprouver du plaisir à apprendre²⁴ d'autres sont plus vulnérables et l'ennui peut mettre l'élève en danger :

Les enfants qui éprouvent à l'école l'ennui, qui ne tardent pas à rencontrer l'échec scolaire, développent un sentiment de nullité entretenu par des évaluations dévalorisantes (Cyrulnik, 2007).

²² Nous avons choisi ce terme générique qui englobe à la fois la psychologie sociale et cognitive, la neuropsychiatrie et la psychanalyse.

²³ <http://education.francetv.fr/videos/boris-cyrulnik-ecole-et-resilience>.

²⁴ Parce que le sensoriel est exclu.

Le sous-titre de cette partie, « pour une école résiliente » invite à se poser la question de la résilience à l'école pour des non-cliniciens. Que signifie la résilience d'un point de vue pédagogique ?

Résilience fait écho sur le plan pédagogique à une sorte de protection du sujet contre l'adversité du milieu ou contre les effets nocifs d'un contexte socioculturel plongé dans la précarité. L'éducateur sait aujourd'hui que ses actes, que ce soient des actes implicites comme les habitus ou explicites comme un projet pédagogique, peuvent avoir un effet sur le sujet en formation, ou en d'autres termes, peuvent avoir une résonance dans son esprit (Cyrulnik, Pourtois, 2007, p.13).

(...) il s'agit d'un ensemble de schèmes d'action qui déclenchent chez certains sujets un processus de résistance capable de les aider à surmonter des traumatismes causés par un milieu défavorisé ou chargé d'agressivité (ibid., p.14).

Le concept d'habitus, développé par Bourdieu est :

Un système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurants, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre (Bourdieu, pp. 88-89).

L'habitus renvoie donc à un ensemble de comportements corporels et intellectuels acquis à la fois dans le dedans et le dehors véhiculés de manière inconsciente et reproduit dans les actes des individus. En tant qu'enseignante, j'ai pris conscience de certains de mes habitus grâce à ma participation aux rencontres avec le CIEN, puis avec cette recherche où je me suis formée à la question transculturelle.

Les réflexions menées avec le CIEN où chaque enseignant volontaire partage la manière dont il a vécu certaines situations m'a permis de prendre conscience que certaines réactions des enseignants (y compris les miennes) étaient inadaptées à des situations dans la mesure où elles ont dévoilé ce qu'inconsciemment nous mettions en œuvre dans la relation pédagogique :

Dans quelle relation pédagogique n'y-a-t-il pas, par instant au moins, une part de séduction ? d'agressivité ? de sadisme ? de voyeurisme, d'injustice ? d'arbitraire ? de toute-puissance ? de violence ? ou simplement de peur ou mépris de l'autre ? Pour l'observateur (Cifali, 1994), tout cela est inévitable et il serait vain de le nier. Mieux vaut en avoir conscience et travailler à maîtriser ce qui, dans notre habitus, à un moment donné de notre histoire, inflige des souffrances à l'autre ou nous blesse nous-mêmes (Perrenoud, 2001, p. 200).

Ma formation à la clinique transculturelle m'a permis de prendre conscience de certains de mes actes. Pour revenir à la situation de la carte²⁵, j'ai, sans le vouloir, contribué à valoriser l'anglais au profit d'autres langues. J'ai également pris conscience de l'échec de ma relation à Bintou et je suis également revenue à des situations douloureuses (genèse de ma recherche) où j'avais été moi-même blessée par l'impact de l'habitus d'enseignants. Comme le souligne P. Perrenoud, travailler sur ses habitus n'est pas confortable puisque cela exige une reconstruction de soi et peut réveiller des souvenirs douloureux, comme nous l'avons vu dans la genèse de cette recherche.

Les scénarios pédagogique-artistiques sont des actes explicites dont nous analyserons la résonance sur les adolescents. Nous verrons dans quelle mesure, ces scénarios contribuent à la remodelisation de leur idéal du moi. Selon Cyrulnik, la résilience est « *un processus biologique, psychoaffectif, social et culturel qui permet un nouveau développement après un traumatisme psychique* » (2012, p.8). La résilience vise à protéger le sujet contre l'adversité du milieu dans le cas où ce milieu serait hostile. Nous avons vu que pour les adolescents qui grandissent en situation transculturelle, l'adversité à laquelle ils doivent faire face est menaçante dans la mesure où elle peut si elle n'est pas transcendée entraver une construction identitaire harmonieuse. Une des principales menaces dont on entend beaucoup parler aujourd'hui est le repli identitaire. Nous préférons utiliser l'expression d'identité de consolation²⁶ qui rend davantage compte de la souffrance psychique du sujet qui n'a pas trouvé dans son environnement des leviers favorisant une construction identitaire harmonieuse. Comme le souligne B. Cyrulnik, il s'agit là

²⁵ Cf. p. 71.

²⁶ Expression proposée par Jean-loup Amselle lors du séminaire *Racismes, hiérarchies et discriminations*.

du paradoxe de la deuxième génération au sein de laquelle les parents souffrent parce qu'ils se sentent amputés de leur singularité alors que leurs enfants dépriment et cette dépression se manifeste par le rejet²⁷. En situation transculturelle, les adolescents doivent faire face à une adversité qui se manifeste, rappelons-le par :

- Une histoire coloniale qui peine à être reconnue
- Une perception de l'immigration vue comme un handicap
- Une hiérarchie entre la langue de l'affect et le français
- Une dévalorisation de l'image parentale transmise à la fois par les médias et les hommes politiques taxant certaines familles de démissionnaires
- Une stigmatisation de leur environnement, à savoir la banlieue
- Une déliance institutionnalisée du système éducatif
- Une intériorisation de la stigmatisation

Je me suis souvent heurtée à une incompréhension de certains enseignants lors des conseils de classe. J'essayais d'expliquer ce qui pouvait empêcher certains élèves d'entrer dans les apprentissages. Certains de mes élèves avaient vécu des traumatismes et ne parvenaient pas à trouver d'espace de résilience. De nombreux enseignants semblaient agacés par ce qu'ils percevaient comme une justification pour excuser les élèves. Certains enseignants pensent que de nombreux élèves qui rencontrent des difficultés similaires y arrivent très bien et obtiennent de bons résultats et en déduisent que ceux qui n'y arrivent pas ne sont tout simplement pas assez motivés. La situation est bien plus complexe. Des élèves de milieux défavorisés ont, en effet, une scolarité satisfaisante parce qu'ils « *ont plus que d'autres une juste conscience de la nature des contraintes qui pèsent sur eux* » (Gayet, 2007, p.35). Ils adoptent une distanciation cognitive et émotionnelle afin « *de saisir les situations vécues sous leur jour le plus objectif* » (*ibid.*). Cependant,

²⁷ <http://education.francetv.fr/videos/boris-cyruunik-les-dangers-de-l'acculturation>.

nous devons tenir compte de la singularité de chacun, de sa capacité à supporter qui varie d'un individu à l'autre.

Dans les scénarios élaborés, nous avons misé sur un apprentissage coopératif car selon Bandura :

Le sentiment d'efficacité collective est un attribut émergeant d'un groupe à partir de la dynamique existant entre ses membres (...) Si cette perception s'avère positive, elle induit chez l'ensemble des acteurs, la croyance en la capacité à mettre en place et à exécuter une série d'actions nécessaires à l'atteinte d'un objectif précis (Bandura, 1997) (Terrisse, Lefebvre, 2007, p. 61).

L'école ne doit pas se limiter à un lieu d'instruction car elle deviendrait elle-même une sorte de harcèlement pour les plus vulnérables :

Quand on fait partie des 15% d'enfants qui souffrent à l'école parce que notre famille est en détresse ou parce qu'on est harcelé à cause d'un trait physique ou culturel, on risque de ne rien y apprendre, sauf le malheur et l'ennui. Chaque année, cent cinquante mille jeunes quittent l'école sans connaissance après avoir subi des années d'humiliation (Cyrułnik, 2011, p.88).

Selon Boris Cyrułnik (2011), il existe une forme de vulnérabilité biologique quand un enfant naît dans un environnement sensoriel appauvri. Le cerveau étant atrophié, il capte mal la sérotonine. La sérotonine est un neuromédiateur, une substance apaisante, qui passe dans les synapses d'un neurone à l'autre et dont le rôle est important puisqu'il permet de réguler ses humeurs. Elle procure de l'apaisement et permet de maîtriser ses pulsions. Le manque de sérotonine chez certaines personnes permet de mieux comprendre la manière dont elles réagissent face à certaines situations. Boris Cyrułnik s'est penché sur la question d'un dosage très faible de sérotonine dans le lobe préfrontal des suicidés. Chez de nombreux individus, il a été constaté que la personne avait été isolée quand elle était nourrisson. La synaptisation des lobes préfrontaux dépend de l'accueil sensoriel lors des premiers mois de la vie. Le cerveau d'un nouveau-né se développe mal si la niche sensorielle n'est pas suffisamment sécurisante. L'inhibition qui reste un frein à l'origine des lobes préfrontaux ne peut avoir lieu sans la gestion des

émotions. Le sujet est alors dépassé par ses émotions et ne parvient pas à les contrôler. Cette vulnérabilité biologique n'est pas une fatalité puisque la réorganisation d'une niche affective permet un processus de résilience.

Bien entendu ces tendances ne sont pas irréversibles, et l'un des rôles que peut jouer l'école est d'établir une relation structurante et un espace sécurisant : *quand l'école n'est qu'un lieu d'instruction excluant le temps des rencontres, des jeux et des inventions, elle devient elle-même une forme d'harcèlement (ibid., p.85)*. B. Cyrulnik insiste sur les bienfaits du théâtre et des jeux de rôle qui offrent la possibilité de s'entraîner à maîtriser ses émotions et ses réactions comportementales. Il schématise (2011) une forme de prévention périscolaire²⁸ à l'école qui repose sur l'action, l'affection et la mentalisation.

L'action a une fonction tranquillisante. L'immobilité qui est exigée en classe est difficile à contenir pour beaucoup d'élèves. L'action améliore la concentration parce qu'elle stimule et renforce le cerveau.

L'affection a une fonction sécurisante. Elle facilite les performances intellectuelles et l'enfant apprend à s'exprimer parce qu'il se sent en sécurité. L'école est un lieu où se tissent des liens pas uniquement entre élève-élève mais également entre adultes et élèves.

La mentalisation permet d'élaborer et de partager des émotions. Boris Cyrulnik propose une piste en mettant une sensation sous forme d'images et de mots. La mentalisation est la capacité à comprendre les états mentaux, les siens et ceux des autres, qui sous-tendent les comportements. Boris Cyrulnik propose une piste en mettant une sensation sous forme d'images et de mots. La mentalisation renvoie à :

(...) à la capacité de mettre en mots les éprouvés, les images et les émois ressentis en leur conférant un sens, il s'agit donc du travail de la pensée qui permet de traduire les excitations liées au traumatisme en représentations communicables mais en premier lieu de s'en saisir en leur attribuant une signification pour soi et les autres et éventuellement de la verbaliser ou de les transcrire en récits de vie (Anaut, 2006, p.91).

²⁸ Ce schéma de prévention destiné aux activités périscolaires est envisageable au sein même de la classe.

La mentalisation est une capacité proche de celle de l'empathie que nous développerons dans le cadre d'un apprentissage incorporé développé par J. Aden. Cependant, même si ces deux concepts sont proches, la mentalisation permet d'aller plus loin puisque cette notion, renvoie également à la question de l'agentivité qui renvoie à « *une certaine conscience de soi dans son monde, conscience d'avoir le pouvoir d'action à la fois limité et réel. On peut agir, pour attendre des choses au lieu de rester dans une attente passive* » (Hawkes, 2010, p. 4). Ainsi comme le souligne L. Hawkes, la mentalisation permet à la fois de penser ses émotions et d'essayer de les réguler, de mieux comprendre les émotions d'autrui et par conséquent de « se penser » en relation et de se dire que chaque individu peut agir et par conséquent donner sens à ses actions.

D'un point de vue pédagogique, au sein des scénarios, comme nous le verrons dans les entretiens, cette capacité d'action à laquelle est attribué un sens est importante puisqu'elle permet aux élèves d'agir et de prendre des décisions qui n'entravent pas ou n'altèrent pas le sentiment de soi.

2.2.2. 10 critères pour une médiation bientraitante

« *Comment les enseignants peuvent-ils devenir des tuteurs de résilience ?* »

(Englander, 2007, p. 228).

Cette question est posée par H. Englander, et nous souhaitons y apporter quelques nuances. Tout d'abord, nous pensons que c'est l'élève qui désignera une personne comme tuteur de résilience. Nous préférons parler de l'école comme lieu de résilience possible si les enseignants revisitent leur métier et se détachent eux-mêmes des méthodes d'apprentissage dont ils ont bénéficié. Le malheur et l'ennui ne guettent pas uniquement les élèves, ils guettent également les enseignants s'ils ne se renouvellent pas et s'ils ne renouvellent pas leurs modalités d'apprentissage :

Les enseignants épuisés qui perdent espoir et souffrent face à des publics difficiles, ne semblent pas connaître leur immense pouvoir de générer de la résilience et encore moins la manière d'y parvenir (ibid., p. 242).

L'auteure propose 10 critères de médiation bientraitante en s'appuyant sur les propositions de Feuerstein, psychopédagogue, qu'elle relie aux critères de la

théorie de la résilience. Nous proposerons une prise en compte de chacun de ces critères que nous commenterons.

- 1) *Transmission de son intime conviction : « [...] Les enseignants qui croient à la résilience ont un effet supérieur à ceux qui n'y croient pas... Le simple fait d'en être convaincu construit une représentation intime qui s'exprime par des indices que l'enfant perçoit », écrit Boris Cyrulnik (2004, p.96). De plus, des objectifs pédagogiques clairement affichés contribuent au sentiment d'être un sujet et non un objet manipulé (ibid., p. 245).*

Le non-dit est perçu par l'enfant et l'adolescent. Il est ressenti sans être verbalisé. Sur le terrain, je peux constater que très souvent, et ceci est d'autant plus vrai pour les adolescents les plus vulnérables, qu'ils s'adaptent à leur interlocuteur. Ils n'adoptent pas les mêmes comportements selon que l'enseignant croit ou ne croit pas à la résilience. Ils ont besoin de ressentir qu'on les considère comme des individus avant d'être des élèves. Quant aux objectifs pédagogiques, certains et toujours les plus vulnérables, ne s'investiront pas de la même manière selon le propre degré d'investissement de l'enseignant lui-même.

- 2) *Étendre la portée d'un acquis spécifique, en montrer l'intérêt ailleurs, dans un cadre de référence élargi, en généraliser sa signification, est très fructueux car source de motivation et de curiosité (ibid.).*

En didactique, on utilise les termes de compétences transversales. Dans le cadre de notre recherche et d'une médiation artistique, J. Aden a à partir de nombreuses études établi une liste de compétences transversales développées au travers du théâtre qui rétablissent des liens entre l'école et le monde extérieur dans la mesure où ces compétences s'avéreront également utiles à l'adolescence mais aussi à l'âge adulte :

Travail collectif

Favoriser la mise en jeu corporelle de tous les élèves
Inciter à oser et se lancer
Vivre une expérience commune
Dépasser la peur d'être « regardé » par les autres
Travailler en équipe
Se déplacer ensemble – synchroniser les mouvements
Prendre confiance en soi et avoir confiance en l'autre
Prendre conscience de son investissement par rapport au groupe

Conscience de son corps

Percevoir l'opposition entre ses mouvements et son équilibre corporel
Localiser les sensations
Se concentrer

Mouvements – espace

S'approprier l'espace
Repérer l'espace jeu et l'espace spectateurs
S'adapter aux espaces : prendre des repères et mémoriser
Prendre conscience de la notion déséquilibre/équilibre dans l'occupation de l'espace
Synchroniser ses déplacements à partir d'un rythme
Adapter son comportement/déplacement en fonction des espaces sur la scène
Adapter ses mouvements pour ne pas gêner les autres élèves
Enchaîner les actions

Utiliser sa voix

Prendre la parole dans de bonnes conditions : écouter et être écouté
Faciliter la prise de parole par les répétitions en cœur
Echauffer sa voix
Transformer sa voix
Apprendre à parler fort et doucement
Synchroniser texte et actions
Faire travailler les muscles phonatoires

Communiquer

Apprendre à s'adresser à un public
Prendre en compte le(s) partenaire(s) dans la communication
Synchroniser sa parole et ses actions avec les autres
Chercher les bons registres de langues
Prendre conscience de la communication non verbale

Jouer un texte

Réfléchir à la façon d'interpréter le texte
Comprendre que le sens d'un texte dépende de la façon dont il est dit et mis en scène
Trouver les caractéristiques des personnages
Composer un personnage
Développer son imagination
Se décentrer de son interprétation

- 3) *Transmettre du sens : « La croyance que la vie a un sens et que ce sens est positif » fait partie des facteurs déterminants de la résilience que citent M. Manciaux (2001) et B. Cyrulnik mais, en outre, il faut ajouter que le savoir doit représenter un sens, une valeur (dont la famille n'est pas toujours l'interprète) (ibid.).*

Transmettre du sens est, comme nous le verrons au cours de l'analyse de l'entretien d'Erika, indispensable car cela permet de lutter contre l'idée de fatalisme. En ce qui concerne les élèves les plus vulnérables, il existe une forte croyance de « reproduction » des classes sociales. Pour certains élèves de milieu socioéconomique précaire, il existe une forte croyance qu'il est impossible de sortir de ce milieu. Certains élèves utilisent pour eux-mêmes l'expression de cas sociaux qu'ils ont intériorisée. S'ils ont le sentiment que l'école ne peut pas les sortir de cette précarité, il apparaît très difficile pour eux de se projeter dans un avenir meilleur. En ce qui concerne le savoir, nous pensons qu'il existe une corrélation entre la croyance que la vie a un sens et que le savoir doit représenter un sens. Si un élève ne croit pas en la vie, les savoirs à l'école ne seront pas importants pour lui, précisément parce qu'ils a l'impression que cela ne changera rien à sa vie. La question du sens est souvent posée par les élèves qui ne saisissent pas toujours l'importance de se plonger dans le passé parce qu'ils ont l'impression que cela n'a aucune influence avec ce qu'ils sont aujourd'hui. C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour un apprentissage incorporé comme entrée « dans le sens ».

- 4) *La restauration narcissique, une bonne estime de soi, une meilleure image de soi font l'unanimité parmi les chercheurs en tant que principaux facteurs de résilience. (...) Les enseignants devraient amener les élèves à prendre conscience qu'il leur faut attribuer leurs échecs à la non-utilisation de stratégies efficaces et non à une incompétence générale, c'est-à-dire réduire leur sentiment acquis d'impuissance par un travail de métacognition (ibid.).*

La restauration narcissique sous-entend une réparation de blessures narcissiques. Il ne s'agit pas pour l'enseignant de connaître les éventuelles blessures

narcissiques ayant émergées dans le cadre de la sphère familiale. Il s'agit tout d'abord pour l'enseignant d'apprendre à repérer dans le discours et l'attitude des enfants des blessures narcissiques et d'inventer un espace sécurisant visant à restaurer ces blessures. Il ne faut pas oublier que l'école peut être aussi un déclencheur de blessures narcissiques en négligeant le besoin de sécurisation de certains adolescents, le besoin de sécurisation ne se limitant pas à la maternelle. Les adolescents ont également besoin de cette niche sécurisante pour gagner en autonomie. La « signification » et « le sentiment de compétence » entretiennent une relation très étroite dans la mesure où le sentiment de compétence peut pour certains adolescents donner un sens à la vie. Ce sens sera positif pour certains mais pour d'autres l'école risque d'enraciner un sens négatif, un amour déçu comme l'a souligné Marie Rose Moro. Comme nous le verrons plus loin à partir des recherches de Daniel Favre, l'inconnu peut faire peur mais pour aller vers l'inconnu, il est nécessaire de passer d'une motivation de sécurisation à une motivation d'innovation. Placé en contexte d'innovation, qui consiste quelque part à aller vers l'inconnu, l'élève transformera, ce qui pouvait apparaître comme des menaces, en défi.

5) Apprendre à contrôler son impulsivité favorise la réflexion et permet d'appréhender l'ensemble des données d'une situation, ce qui contribue à la réussite de résolution des problèmes à l'école et à l'adaptation générale dans la vie (ibid., pp.245-246).

L'impulsivité à l'adolescence se manifeste souvent par un sentiment de frustration lié à la question de l'immédiateté de satisfaire des envies. Les scénarios pédagogique-artistiques élaborés se déroulent sur une année permet de mieux réguler ce désir d'immédiateté comme nous le verrons dans les entretiens. De plus, nous défendons l'idée qu'un travail coopératif permet aux élèves d'apprendre à réguler entre eux leur comportement. J'ai pu constater qu'au début du projet, les élèves sollicitent souvent l'intervention de l'enseignant en cas de désaccord mais cette demande d'une tierce personne adulte s'estompe au fil du temps et les élèves parviennent à se mettre d'accord en faisant l'apprentissage de la négociation.

6) *Encourager la socialisation et le travail en groupe est bénéfique non seulement afin de provoquer des conflits sociocognitifs, sources de progrès intellectuels, mais encore parce qu'il est notoire que les pairs constituent un important facteur d'étayage et, par conséquent, de résilience (ibid., p. 246).*

Le partage de la difficulté permet d'alléger une déstabilisation cognitive qui pourrait aboutir à une déstabilisation affective. Les élèves partagent également des émotions fictionnelles en tant qu'acteurs et spectateurs d'œuvres théâtrales et cinématographiques. Le fait de pouvoir partager ces émotions en début de projet favorise un climat de confiance entre les élèves en améliorant les qualités relationnelles, condition indispensable à penser en amont, avant les ateliers d'écriture.

7) *Aider l'apprenant à prendre conscience de ses caractéristiques individuelles le différenciant des autres, lui accorder une attention confortant son statut de sujet, c'est participer à la construction de son identité. Celle-ci est impossible à construire dans le vide existentiel, comme dans l'envahissement affectif. Elle passe par la représentation de soi et implique des réponses aux questions «Qui suis-je ?», «À qui suis-je utile ?», et «Quelle valeur ai-je ?» (ibid.)*

La différence individuelle en situation transculturelle est valorisée au travers du partage des savoirs, savoir-faire et savoir-être transmis par les parents. Les élèves sont encouragés à parler des traditions transmises dans le dedans. Cependant, comme nous l'avons vu dans les apports de la clinique transculturelle, il convient de créer un espace de parole qui permettent aux élèves de verbaliser comment ces différences individuelles peuvent être stigmatisés par la société dominante afin de déconstruire certains préjugés toxiques qui ne permettent pas toujours de répondre de manière positive aux questions, « qui suis-je ? » et « quelle valeur ai-je ? ».

8) Inciter l'élève à s'inscrire dans la construction d'un projet, l'aider à en anticiper, à en planifier les étapes constituent une des voies reconnues caractérisant le profil d'un individu résilient (...) (ibid.)

Il y a tout d'abord, une planification des différentes étapes du projet qui incombent à l'enseignant. Ensuite, à l'intérieur de ces grandes étapes, de nombreuses planifications sont élaborées par les élèves comme la répartition du travail que chacun doit faire à la maison pour mener à bien ce projet. Les élèves doivent également trouver des créneaux horaires seuls afin qu'ils puissent se rencontrer en dehors des heures de cours dans le but de travailler les points qu'ils auront, au préalable, repérer qui demandent un investissement supplémentaire.

9) La confrontation aux défis par la recherche de la nouveauté et de la complexité, grâce aux renforcements positifs des maîtres, à leurs attentes élevées, induit le plaisir de prendre des risques et de réussir, malgré les obstacles rencontrés ainsi que le désir de ne pas décevoir ces figures d'identification (ibid.).

L'idée de défi est, comme nous pourrions le constater dans l'analyse des entretiens, source de motivation. Leur désir de ne pas décevoir les figures d'identification (des enseignants, des artistes, ainsi que toutes les personnes ayant contribué au projet) s'élargit au monde du dedans, des parents, des proches (puisque la pièce sera jouée devant un public composé d'amis et surtout de membre de la famille) La présence de la famille est importante pour les élèves, parce qu'au-delà du message qu'ils souhaitent parfois transmettre, les parents peuvent découvrir la créativité de leurs enfants et changer parfois le regard qu'eux-mêmes portent sur leurs enfants.

10) Transmettre l'espoir d'un possible changement conduisant vers l'autonomie est peut-être le principal moteur résilient : « car c'est bien la conquête de l'autonomie qui mène à la résilience », écrit B. Cyrulnik (2004, p.122) (ibid.).

2.2.3. De la motivation sécurisante à la motivation d'innovation : recherches de Daniel Favre

Alléger une déstabilisation d'ordre cognitif

Afin de penser l'école en niche sécurisante, il convient de se pencher sur ce qui peut être source d'insécurité pour les élèves. Dans la relation des élèves aux apprentissages, il existe une déstabilisation qui est d'ordre cognitif. Selon D. Favre, cette déstabilisation a des répercussions sur le plan affectif. L'apprentissage peut être source de frustration dans la mesure où il remet en questions des savoirs (et dans le cadre des scénarios que nous avons élaborés des savoir-être). Cette déstabilisation est une période de vulnérabilité qui s'ajoute, parfois, à la vulnérabilité des adolescents en situation transculturelle. Il est important selon l'auteur d'accorder une grande vigilance à cette période de vulnérabilité afin de ne pas affaiblir l'élève. L'état émotionnel du sujet interfère en permanence dans le traitement des informations.

Des émotions agréables comme la libération de dopamine, peuvent donc accompagner un apprentissage réussi. La perspective de cette récompense « naturelle » permet de dépasser la frustration sans besoin de source externe (notes, jugements, etc.) qui place l'élève en référence externe. C'est sa référence interne qui lui procurera la plaisir d'apprendre.

La dissociation des processus cognitifs des processus émotionnels peut expliquer l'impossibilité pour certains élèves d'entrer dans les apprentissages. Il y a des élèves qui y parviennent comme nous le verrons avec l'analyse de l'entretien de Shun²⁹, mais la notion de plaisir est complètement évincée et nous pouvons parler de déplaisir, ce qui amène l'élève à se fixer uniquement des buts de performances. Les travaux menés par D. Favre visent à comprendre les mécanismes de la motivation afin de mener une action préventive sur l'échec scolaire et la violence. Ses recherches scientifiques ont tout d'abord démontré que la violence relevait d'une *motivation par défaut* mais ne présentait pas de caractère irréversible. Un des dangers majeurs de la dissociation des processus émotionnels et cognitifs est précisément la nécessité par l'élève de trouver d'autres formes d'excitation comme la violence :

²⁹ Entretien analysé p. 95.

Comment le jeune peut-il éprouver du plaisir à aller à l'école si celle-ci accentue le manque d'estime de soi et le sentiment d'exclusion déjà engendrés au sein de la société ? Le cerveau humain a alors d'autres « ficelles » pour procurer des satisfactions : les toxicomanies sans drogue. De nombreux comportements sont susceptibles de produire des récompenses comme une drogue et parmi eux la violence. En rendant les autres faibles ou impuissants, on peut se sentir forts ; en inquiétant autrui, on devient source de préoccupation, on existe enfin (Favre, 2007, p.3).

Lors des apprentissages, il apparaît nécessaire de reconnaître et accepter les émotions provoquées par une déstabilisation cognitive mais il faut pour que cela soit possible veiller à créer un espace de non jugement. Il convient ensuite de faire apprécier le sentiment de satisfaction éprouvé après les efforts fournis pour résoudre un problème. Cependant, nous partageons le point de vue de l'auteur concernant la culture scolaire des notes qui pour certains élèves devient une menace. Ainsi, les notes peuvent déséquilibrer une construction identitaire harmonieuse parce que certains élèves s'identifient aux notes :

Nous baignons malheureusement dans une culture où les notes à l'école ne sont pas basses ou élevées, elles sont mauvaises ou bonnes et participent donc à notre identité ; elles nous désignent comme mauvais ou bon, et si on est mauvais élève, on est exclu... (ibid., 2007, p.2).

Il en résulte que les élèves qui ont besoin de plus de temps pour atteindre le niveau requis développent une idée de fatalisme renforcée par la menace de la culture scolaire des notes, comme nous le verrons dans l'analyse de l'entretien d'Erika. Certains élèves deviennent résignés, ce qui accentue le manque d'estime de soi. Selon l'auteur, cette menace est à l'origine d'une évaluation qui reste sur le terrain sommative et qui néglige l'importance de l'évaluation formative.

Prise en compte des trois modèles de motivation des circuits nerveux : modèle proposé par Daniel Favre

La satisfaction d'apprendre (de découvrir, d'explorer, d'expérimenter) place l'élève en position intrinsèque, c'est-à-dire sans besoin de source externe

mérite d'être explorée. Le modèle complexe proposé par Daniel Favre s'appuie sur des données neurobiologiques. Ces recherches permettent de mieux cerner le fonctionnement du cerveau dans ses dimensions, cognitives mais aussi affectives. L'objectif de l'auteur est de démontrer que la prévention de la violence ne doit pas être dissociée de la transmission des savoirs. En s'appuyant sur des données neurobiologiques relatives aux circuits de renforcement du comportement, le modèle complexe suivant identifie trois modes de fonctionnement :

- Le système de motivation de sécurisation (SM1)
- Le système de motivation d'innovation (SM2)
- Le système de motivation de sécurisation parasitée (SM1p)

Le système de motivation de sécurisation : SM1

Dans la motivation de sécurisation (SM1), le sentiment de bien-être ou de frustration serait associé à la satisfaction ou non de besoins biologiques et psychologiques essentiels (acceptation inconditionnelle de la personne, cadres et limites), dans une relation de dépendance à autrui (Favre, 2010, pp.36-37).

Le système de motivation de sécurisation est à l'origine du plaisir que nous avons à réaliser des tâches maîtrisées, d'évoluer dans un cadre défini par des règles, de recevoir de l'affection et de la reconnaissance. Le système de motivation de sécurisation renvoie à ce qui constitue un espace sécurisant, stable et connu. Lorsque le SM1 est activé nous sommes en référence externe puisqu'un tiers intervient pour satisfaire nos besoins ou occasionner des frustrations.

Le système de motivation d'innovation : SM2

Dans la motivation d'innovation (SM2), le plaisir a pour origine les conduites par lesquelles un être humain gagne en autonomie (physique, intellectuelle ou affective), surmonte des difficultés et font preuve de création et d'innovation. Il est indissociable d'une position de responsabilité (ibid., p.37).

Les satisfactions qu'il procure à travers différentes conduites (apprendre, exprimer sa créativité, s'enrichir de la différence d'autrui) place le sujet en référence interne. Les satisfactions associés à ce comportement sont souvent décalées dans le temps et nécessitent donc un investissement soutenu. La frustration en motivation d'innovation est liée à ce qui est perçu comme une routine, un enfermement dans le connu ou le prévisible, dans la certitude. Selon l'auteur, l'élève grandit sur le plan psychologique quand la part de SM1 diminue au profit de SM2. Il apparaît donc important du besoin de renforcer la motivation de sécurisation en aidant les enfants à découvrir de nouveaux modes d'affirmation de soi visant à diminuer le sentiment d'anxiété éprouvé par certains adolescents.

Cette définition proposée par D. Favre va dans le sens d'une médiation bientraitante puisqu'il met en avant un des aspects importants de la socialisation qui permet de s'enrichir de la différence d'autrui. Les élèves donnent sens aux apprentissages en partant du déjà-là pour aller vers l'inconnu qui ne sera pas nécessairement source de frustration et d'angoisse s'il l'élève est aidé à planifier son travail et si dans un premier temps, les difficultés d'ordre cognitives sont portées par le groupe comme nous le verrons dans le chapitre suivant. Dans le système de motivation d'innovation, il y a également l'idée de défi, un besoin qui fait partie d'une médiation bientraitante mais qui ne peut se manifester que lorsque l'élève est entré dans un système de motivation d'innovation.

Parasitage du système de motivation : SM1p

Il s'agit de répétition d'actes ou de pensées qui limitent le développement de l'autonomie de l'adolescent, ce qui est dangereux et menaçant pour son expérience présente mais aussi future, son devenir adulte. Il s'agit le plus souvent de commentaires ou d'injonctions négatives émises par autrui, auxquelles le sujet finit par croire. Ceci rejoint la position de Devereux dont nous avons déjà parlé et de l'impact d'un regard dépréciatif sur l'enfant qui finit par ressembler à l'image que la société porte sur lui. On peut repérer la personne en SM1p à travers les expressions qu'elle utilise. La part de la motivation d'innovation devient, par conséquent, faible. Des messages comme « *tu es ceci (nul, beau génial) ou pas cela* » sont intégrés pendant l'enfance à l'identité du sujet qui les transforme en « *je suis ceci et cela* » et s'opposent à l'épanouissement de la personne. Dans

cette situation, le plaisir est associé à une dépendance excessive envers certains produits ou comportement comme la violence ou par la disproportion des émotions ressenties.

Pour les élèves en SM1p, il convient de restaurer le SM1 qui lui procurera ensuite du plaisir afin de retrouver le plaisir d'innovation SM2.

Dans les scénarios élaborés, nous avons accordé une place importante à la manière dont on se représente l'adolescent. Par conséquent, des adjectifs comme bon ou mauvais sont proscrits et l'erreur n'est pas sanctionnée mais intégrée comme faisant partie de l'apprentissage. De même, puisque nous avons conçu les espaces de paroles comme des lieux métaphoriseurs, aucun jugement n'est porté sur les mots qui jaillissent présentant un caractère non empathique puisque l'objectif est justement d'en prendre conscience pour préparer le terrain de la rencontre avec l'autre. L'empathie ne se limite pas à un « mouvement » uniquement dirigé vers autrui. Lorsque les adolescents prennent conscience que la stigmatisation peut être aussi intériorisée, il s'agit également d'apprendre à être en empathie avec soi-même. D. Favre propose le terme d'alphabétisation émotionnelle qui permet à l'adolescent de prendre sa place et de s'affirmer de manière non violente avec toujours à l'esprit le souci de l'autre.

L'auteur dénombre cinq conditions qui visent à sécuriser et accompagner l'apprentissage. La première condition consiste à valider la personne et ce qu'elle ressent.

Dans le cadre des scénarios que nous avons élaborés qui s'appuient sur la clinique transculturelle et la création de lieux métaphoriseurs d'experiencing, cette première condition est incontournable. Nous travaillons avec des adolescents et il convient dans un premier temps de reconnaître l'adolescence comme un processus complexe auquel l'adolescent doit faire face. Faire émerger une parole qui fait sens pour des adolescents exige de l'empathie de la part de l'enseignant. Il convient d'accueillir la parole des adolescents sans la disqualifier, même si cette parole ne fait pas sens pour l'enseignant. Ainsi, être à l'écoute de ce que les adolescents ressentent permet de démasquer un parasitage du système de motivation et de rétablir dans un premier temps une motivation de sécurisation qui s'inscrit dans l'optique d'une école résiliente.

La deuxième condition concerne l'évaluation qui doit être dans un premier temps formative. L'auteur insiste sur l'importance d'éviter les contrôles surprise. Les contrôles imprévus instaurent un climat de non-confiance. Implicitement, cela signifie que l'enseignant n'a pas confiance dans les capacités d'apprentissage de ses élèves et qu'il sait qu'ils n'apprennent pas régulièrement leurs leçons. Nous partageons avec D. Favre, l'idée qu'une relation de confiance s'installe par le respect de l'évaluation formative. Lors de mon expérience d'enseignante, j'ai pu également observer d'autres pratiques qui consistent à donner un devoir différent à des voisins de table. Dans ce cas aussi, un climat de suspicion s'instaure. En effet, les élèves sont considérés comme des tricheurs potentiels. Toutes ces pratiques cumulées amènent l'enfant à considérer l'adulte non comme un allié, ce que préconise l'auteur, mais comme un « ennemi ». Le mot est certainement fort mais sans le vouloir, l'enseignant devient un ennemi inconscient qui empêche la mise en route d'une motivation de sécurisation puis d'innovation :

Pour échapper à cela, il convient que les dispositifs pédagogiques comportent des temps bien distincts d'apprentissage dans une logique de régulation et des temps de vérification des acquisitions dans une logique de contrôle. Pour se sentir en sécurité, l'élève a besoin de savoir quand il a le droit de commettre des erreurs, de proposer des réponses fausses et quand cela n'est plus de mise (2010, p.123).

La troisième condition vise à décontaminer l'erreur de la faute afin de se libérer de la peur de se tromper. Certains élèves, comme nous le verrons dans les entretiens, peuvent parfois se montrer muets en classe parce qu'ils ont peur de se tromper, ils ont peur des moqueries et de l'image que l'enseignant ou les autres élèves pourraient avoir d'eux. Certains élèves deviennent alors présents physiquement mais mentalement absents. L'enseignant qui aura pris conscience qu'il est peut-être inconsciemment un ennemi et non un allié pour l'élève pourra ensuite rectifier ses pratiques afin de présenter à l'enfant ou l'adolescent « *un modèle d'adulte plausible auquel l'élève peut s'identifier* » (Favre, 2010).

La quatrième condition, vise à valoriser la période de déstabilisation cognitive qui est processus normal au cours des apprentissages

La dernière condition vise à permettre à l'élève de développer sa propre référence interne. Au sein d'une communauté expérientielle, de nombreuses responsabilités sont assumées par les élèves : la répétition hors temps scolaire, l'autonomie dans l'organisation du travail, etc. Progressivement, la motivation d'innovation va prendre le relais sur la motivation de sécurisation. La référence interne est en lien avec une motivation intrinsèque qui permet aux élèves d'adopter un comportement qui apporte du plaisir, de la joie et de la satisfaction (Vallerand, 1997). Cette approche de la motivation s'inscrit dans les théories cognitives de la motivation et fait écho aux travaux de Fenouillet (2003) pour qui la motivation intrinsèque est à privilégier. L'élève ne travaille plus pour la note mais pour l'activité elle-même et ce qu'elle procure :

Quand ils sont intrinsèquement motivés les individus le sont uniquement pour l'activité ou peut-être pour atteindre une certaine perfection et percevoir des sensations d'intérêts, de joie, d'excitation et de satisfactions qui accompagnent ce comportement (Fenouillet, 2006, p.63).

2.2.4. Pour un apprentissage coopératif

2.2.3. Les cinq éléments fondamentaux de l'apprentissage coopératif : l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, l'interaction face à face, les habilités sociales et l'analyse du processus de l'équipe³⁰

D. Johnson, R. Johnson et E. Holubec (1993) suggèrent cinq critères à respecter par les enseignants dans un contexte d'apprentissage coopératif. Il s'agit de l'interdépendance positive, de la responsabilité individuelle, de l'interaction face-à-face, des habiletés sociales et habiletés à travailler en petits groupes et enfin, de l'analyse du processus de l'équipe. Les précurseurs de l'apprentissage coopératif sont F.H. Allport (1920) et J. Dewey (1927). Ils préconisaient la réflexion collective entre élèves, le travail en commun, le partage des idées. Dans le champ de la psychologie sociale, d'autres chercheurs américains sur lesquels nous allons nous appuyer ont proposé une méthode d'apprentissage coopératif visant à déconstruire un ancien paradigme d'enseignement en un nouveau qui lui vise à :

- Construire, découvrir, transformer et élargir la connaissance par les élèves
- Encourager les élèves à développer leurs compétences, habilités sociales et talents
- Envisager l'éducation comme un échange personnel entre les élèves et les enseignants au cours d'un travail commun (s'étalant sur une année) d'un apprentissage coopératif

D. Johnson & R. Johnson définissent l'apprentissage coopératif par un travail en petits groupes, dans un but commun, afin d'optimiser les apprentissages de chacun. Ils postulent qu'une activité collective orientée vers une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe :

Cooperative base groups are long term (lasting for at least a year), heterogeneous cooperative learning groups with stable membership whose

³⁰ Site créé par D. Johnson et R. Johnson, tous deux psychopédagogues : <http://www.co-operation.org>

primary purpose is to allow members to give each other the support, the help, encouragement, and assistance each needs to succeed academically (Johnson, Johnson et Holubec, 1993, p.5).

L'interdépendance positive

Positive interdependence is linking students together so one cannot succeed unless all group members succeed. Group members have to know that they sink or swim together (ibid.).

L'interdépendance positive vise à créer un espace de reliance entre les élèves au sein duquel ils coopèrent pour arriver à atteindre un but commun. Dans les scénarios que nous avons proposés, ce but commun est l'écriture d'une pièce de théâtre qui sera jouée à la MC 93. Néanmoins, nous tenons à préciser que le spectacle n'est pas une finalité en soi. Même si le spectacle ne peut voir le jour qu'au travers d'une interdépendance positive, il est important que les élèves prennent conscience que leurs efforts collectifs sont indispensables et que toute contribution singulière en fonction de ce que chacun peut apporter à l'autre est prise en compte. Il s'agit de trouver un équilibre entre le singulier et le collectif :

When students clearly understand positive interdependence, they understand that each group member's efforts are required and indispensable for group success and that each group member has a unique contribution to make to the joint effort because of his or her resources and/or role and task responsibilities (ibid., 1998, p.51).

L'interdépendance positive existe au sein d'un groupe lorsque les élèves conjuguent leurs efforts pour apprendre et s'entraident. Ainsi, en apprenant à avoir et faire confiance à l'autre, les élèves apprennent à avoir confiance en eux-mêmes. Nous pensons également, que le fait de savoir pour un élève qu'un autre élève lui fait confiance permet de développer une image de soi positive.

L'interdépendance positive se distingue de "l'interdépendance négative" qui elle engage les élèves à travailler les uns contre les autres qui caractérise des situations d'apprentissage au cours desquelles les élèves travaillent individuellement sans qu'il y ait coopération mais où l'on développe un esprit de compétition.

L'apprentissage coopératif demande à l'enseignant de créer des situations au sein desquelles les élèves travaillent en petits groupes hétérogènes. Le travail proposé ne peut se faire que si les élèves s'entraident.

Comme le souligne B. Cyrulnik, nous avons besoin de l'autre pour nous construire. Cependant dans les pratiques éducatives, nous constatons que l'entraide est souvent sanctionnée :

Dans la classe ordinaire, c'est une faute grave que d'aider son voisin ou de se laisser aider par lui et le maître, chaque jour, doit sanctionner sévèrement les manquements à cette loi bien connue des écoliers mais souvent violée : un tel a demandé comment un mot s'écrivait, tel autre a soufflé un passage de la leçon, un autre encore a laissé regarder le résultat d'une opération (Maury, 1957, p.74).

Cinquante ans plus tard, A. Baudrit (2007) s'interroge toujours sur ce regard défavorable porté sur l'entraide. Selon lui, cela relève de la position de l'enseignant et d'un manque de formation puisqu'en acceptant l'entraide entre pairs, cela revient à « déléguer son autorité » (*ibid.*, p.8). Nous partageons avec cet auteur, l'idée qu'il ne s'agit pas d'une substitution :

*En réalité, les élèves-tuteurs n'ont pas à faire le travail des enseignants, à se substituer à lui. Ce sont des assistants pédagogiques au sens où ils interviennent pour apporter un complément, une précision, un détail, susceptibles d'aider des pairs à mieux comprendre ce qui est demandé, la tâche à réaliser (*ibid.*, 2007, p. 20).*

L'entraide permet également de développer des « valeurs humanistes » qui tiennent compte de la singularité de chacun sans intention de lui nuire ou de le discréditer. Les élèves apprennent à négocier sans se laisser emporter, à développer leurs capacités empathiques :

- Écoute empathique envers soi-même
- Écoute empathique envers les autres
- Respect de la différence et de la pensée divergente

La responsabilité individuelle

Le succès du groupe repose sur les efforts de chaque membre du groupe. En ce sens, ils ont chacun une responsabilité individuelle au cœur d'un projet collectif.

Interactions face à face

L'interaction verbale des élèves est donc l'une des clés de l'apprentissage coopératif. Les élèves sont placés face à face dans un contexte qui favorise la communication orale lors des ateliers d'écriture. Les discussions en groupe encouragent la communication, le partage de nouvelles idées et incitent les élèves à expliciter leurs points de vue et à confronter leurs idées.

Habiletés sociales

Un apprentissage coopératif constructif encourage les élèves à communiquer en vue de prendre une décision commune et aussi à maîtriser ses émotions en cas de désaccord.

Les habiletés sociales comme : écouter, échanger des idées, encourager les autres, s'entraider contribuent à la création d'un climat propice aux apprentissages.

Réflexion individuelle et en groupe

Les élèves réfléchissent aux différentes actions accomplies. Ils apprennent à se fixer d'autres buts s'ils constatent que certains s'avèrent inefficace :

Group processing exists when group members discuss how well they are achieving their goals and maintaining effective working relationships. Groups need to describe what member actions are helpful and unhelpful and make decisions about what behaviors to continue or change. Continuous improvement of the process of learning results from the careful analysis of how members are working together³¹.

Dans l'organisation de travail de l'enseignant, il convient donc de laisser aux élèves le temps de pouvoir en parler en classe. Ils le font dans un premier temps avec les groupes avec lesquels ils travaillent. Tous les autres groupent peuvent ensuite se réunir pour échanger des conseils que ce soit au niveau

³¹ <http://www.co-operation.org>

didactique comme par exemple, ce qui les a aidé à mémoriser leur texte ou au niveau créatif, à savoir comment mettre en scène telle situation, etc.

2.2.4. Rôle de l'enseignant

2.2.4.1. Veiller à l'hétérogénéité des groupes

Entre hétérogénéité ou homogénéité des compétences et relation affective, la composition des groupes n'apparaît pas si évidente que cela d'autant que nombre de praticiens s'interrogent également sur la taille optimale d'un groupe d'apprentissage (2, 3, 4...8 ?...), sur les difficultés que posent les différences de statut ou de personnalité des élèves (les leaders, les timides par exemple), sur l'intérêt de créer des groupes homogènes... D'autres interrogations essentielles apparaissent également pour le formateur lors de la préparation d'une activité coopérative (Baudrit, 2007, p. 118).

Structurer des groupes représente une tâche complexe pour l'enseignant. Il doit prendre en considération différents facteurs, notamment les traits de personnalité, les niveaux d'habiletés, le sexe, etc. Il faut également veiller à prendre en compte ceux qui risquent de se positionner en tant que leader, etc.

Nous avons décidé afin d'équilibrer les groupes, en fonction de ce que chacun peut apporter au groupe d'un point de vue collectif, de constituer des groupes en fonction des intelligences multiples (chapitre 3).

La co-écriture :

Une étude menée par Flower (1979) auprès d'étudiants a démontré que les étudiants qui réussissaient le mieux, étaient ceux qui dans leur projet d'écriture pensaient à leurs futurs lecteurs. Comme nous le constaterons dans l'analyse des entretiens, les élèves mentionnent souvent l'importance du public, du message qu'ils souhaitent leur transmettre, comme le dira Fatimata, ils écrivaient pour eux mais aussi pour leur public.

Une autre étude menée par Flower auprès d'enseignants et d'étudiants a également mis en perspective le fait que les enseignants qui réussissaient le mieux à impliquer et faire progresser leurs étudiants étaient ceux qui intervenaient tout

au long des activités d'écriture et non à la fin. En intervenant tout au long des activités d'écriture, ils encouragent les élèves à développer leurs idées, à proposer une explication qui pourrait leur servir lors du prochain atelier.

Selon A. Baudrit (2007) :

La co-écriture est certainement la formule qui fait le plus appel à la collaboration entre les membres des groupes d'écriture. A tout moment, ils travaillent ensemble à la réalisation d'un texte unique. Pour choisir les thèmes qu'ils vont développer, pour identifier les destinataires du texte, dans l'organisation des différentes étapes de rédaction (du brouillon au produit fini), pour tenir compte des conventions en matière d'écriture, etc. Bref, il n'y a pas un instant où l'activité collective ne soit pas sollicitée, où les partenaires ne soient pas impliqués dans la production commune (Baudrit, 2007, p.82).

Nous avons dressé une liste des avantages d'un apprentissage coopératif :

- renforce l'estime de soi
- renforce le sentiment d'efficacité collectif
- facilite la mémorisation
- renforce le soutien social
- augmente les capacités empathiques
- augmente l'habilité à coopérer par l'écoute, le respect de la parole
- encourage la motivation intrinsèque
- favorise un climat bienveillant
- encourage les élèves à utiliser leurs talents

Cependant, une mise en garde est suggérée par A. Baudrit (2007) :

De la sorte, une certaine efficacité collective devient possible, des habitudes de travail à plusieurs s'installent. Mais, lorsqu'ils se retrouvent seuls, que peuvent bien faire ces élèves ? Ils ne bénéficient plus du soutien de leurs partenaires, ils ne peuvent plus échanger avec eux. D'où une possible sensation d'abandon, un sentiment de frustration, plutôt préjudiciables aux apprentissages. La même remarque est d'ailleurs faite

par Meirieu (1996) au sujet des groupes d'apprentissage. Cet auteur voit, dans la pratique exclusive du groupe, le risque d'« enfermer l'individu dans un seul mode d'appropriation des savoirs, peut-être très fécond, mais qui pourrait, à terme le décourager d'entreprendre seul des investigations individuelles (Baudrit, 2007, p.118).

Afin d'éviter ce risque préjudiciable aux apprentissages, A. Baudrit conseille d'alterner les différentes formes de travail (individuel, en groupes). Dans l'organisation du travail, nous n'avons pas consacré la totalité des heures au projet puisque nous avons alterné projet et un apprentissage plus traditionnel. Ce que j'ai pu constater auprès de mes différentes classes, c'est que le projet avait des impacts positifs sur l'investissement des élèves au cours des autres formes de travail.

De plus, même si certains élèves ne renouvellent pas cette expériences, elle laisse des « traces mémorielles et sensorielles », c'est en ce sens que nous pouvons parler d'expérience. Cette pédagogie permet également à certains élèves, comme Erika, qui était avant le projet en système de motivation parasité, de passer à un système de motivation d'innovation au lycée qui lui a permis de revaloriser le regard qu'elle portait sur elle-même.

C'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité toute entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi

(Winnicott, 1971, p.110).

2.3. Pour un apprentissage incorporé et sensoriel des langues-cultures : vers un paradigme transculturel des langues-cultures

2.3.1. Elève spectateur d'œuvres cinématographiques et théâtrales : fonction médiatrice de la relation à l'autre

Les recherches menées par J. Aden ont mis en exergue l'impact positif d'une pédagogie fondée sur l'essence même de l'interaction, à savoir un échange émotionnel et sensoriel. La pédagogie qu'elle défend vise à rétablir des liens entre les langues et le vécu des élèves :

Alors que les langues sont profondément ancrées dans l'inconscient phénoménologiques de nos identités, alors qu'elles constituent la partie visible et partageable de notre vie intérieure, elles sont enseignées comme des mécanismes superficiels à l'aide de « boîte à outils » fonctionnelles dans lesquelles un mot, une structure équivaldraient à d'autres. Les didactiques des langues ont forgé des méthodologies et des approches en s'appuyant sur l'aspect fonctionnel du verbal (approche communicative), sur la conscientisation et la comparaison des phénomènes linguistiques (approche énonciative cognitive) et sur l'action sociale (approche actancielle). Pour ma part, je propose une pédagogie des langues dans ce qui fonde l'interaction : l'échange émotionnel et sensoriel. Apprendre une nouvelle langue dans le désir de la rencontre de soi au travers de la rencontre de l'autre, là où le sens émerge en deçà des mots, là où le corps sait des choses que la pensée ne sait pas encore (Lecoq, 1997) (Aden, 2013, p.3).

L'espace proposé par cette pédagogie offre aux élèves la possibilité de parler d'eux, des relations qu'ils entretiennent avec les autres et de leur relation à leur environnement. Les élèves doivent pouvoir ancrer leurs propres questions dans leurs expériences, leurs désirs et dans la projection de l'action. Des projets

qui correspondent aux questions des élèves font émerger une parole qui fait sens et qui devient un acte de reliance entre ce qu'ils sont et leur inscription au sein de la matrice sociale.

Dans le cadre des scénarios que nous défendons, nous avons opté pour un échange émotionnel et sensoriel où l'élève est dans un premier temps spectateur d'œuvres filmiques et théâtrales puis dans un second temps, acteur d'œuvres théâtrales.

La représentation de l'autre et la représentation de soi sont indissociables et soulèvent la question de la prise en compte du subjectif et des émotions dans l'apprentissage. J. Aden s'est intéressée à ces deux représentations au travers d'œuvres cinématographiques (2004, 2005) et théâtrales (2008, 2009) auxquelles elle a attribué une fonction médiatrice de la relation à l'autre qui se manifeste par des processus d'identification vus à travers les expériences singulières et les visions du monde des élèves :

L'utilisation des œuvres comme médiatrices de la relation à l'autre introduisait une dimension imaginaire complexe puisqu'elle reposait sur des phénomènes d'identification avec les personnages de fiction que les élèves appréhendaient à l'aune de leurs expériences et représentations personnelles. En tant que récepteurs des œuvres, soient ils entraient en « sympathie avec l'un des personnages dans une expérience émotionnelle, ce qui a pour conséquence de réduire la distance entre soi et l'autre, soit ils prenaient un point de vue externe, détaché, pour expliquer les intentions et choix des personnages, ce qui correspondait plus à une simulation mentale du point de vue des autres (Aden, 2010, p. 25).

L'identification désigne le fait de se reconnaître dans une caractéristique, ou une personne extérieure à soi et suscite une réaction, la sympathie lorsque l'on est touché par des sentiments ou des émotions. La sympathie, c'est sentir avec l'autre :

La sympathie, comme son étymologie l'indique, suppose que nous prenions part à l'émotion éprouvée par autrui, que nous partageons sa souffrance ou plus généralement son expérience affective. La sympathie met en jeu des fins altruistes et suppose l'établissement d'un lien affectif avec celui qui en est l'objet. L'empathie en revanche est un jeu de l'imagination qui vise à la

compréhension d'autrui et non à l'établissement de liens affectifs (Pacherie, 2004, p.150).

Selon, E. Pacherie, il existe différents degrés de l'empathie :

- Le premier degré de l'empathie consiste à comprendre quelle est l'émotion éprouvée par autrui en s'appuyant sur certains indices comme les expressions faciales et vocales.
- Le deuxième degré de l'empathie consiste à identifier une émotion éprouvée par autrui mais aussi être capable d'en comprendre l'objet.
- Le troisième degré consiste à détecter les intentions d'autrui à partir de ses actions. Enfin troisièmement, le potentiel motivationnel d'autrui – ses désirs et ses préférences- n'est pas toujours manifeste et n'est pas forcément le nôtre. Ce qui m'attriste peut réjouir autrui ; ce qui provoque ma colère le laisser indifférent (idem.).

Alain Berthoz (2004) propose une définition qui s'appuie sur des travaux empiriques menés dans les sciences du comportement et du cerveau. L'empathie est la capacité à se mettre à la place de l'autre pour comprendre ses sentiments et ses émotions. C'est également la capacité à reconnaître qu'autrui nous est semblable sans confusion entre nous-mêmes et lui. Il y a donc une distinction entre soi et l'autre. L'empathie présente deux composantes : une composante de résonance motrice qui est un déclenchement automatique et une deuxième composante qui consiste en une prise de perspective subjective de l'autre qui est plus contrôlée et intentionnelle

La résonance émotionnelle n'est pas forcément synonyme de compréhension. L'empathie peut être déclenchée de plusieurs manières : lorsque l'on est témoin de la situation de l'autre personne ou bien en se mettant plus ou moins volontairement à sa place. Dans les deux situations, celui qui éprouve de l'empathie doit être conscient que les émotions sont dues à un processus vicariant et que son sentiment est plus ou moins similaire mais pas identique. Il s'agit d'une simulation mentale de la perspective subjective d'autrui. L'empathie est une

capacité propre à la nature humaine, seuls les humains ont la capacité de prendre la perspective subjective d'autrui. Il s'agit d'une disposition qui se développe au cours du développement de l'individu.

J. Decety (2004) définit l'empathie comme la capacité à se mettre à la place de l'autre pour comprendre ses sentiments et ses émotions. Selon lui l'empathie est une capacité propre à la nature humaine reposant sur des systèmes neurologiques. Il s'agit d'une réponse affective déclenchée par l'état émotionnel d'une personne mais elle nécessite une reconnaissance et une compréhension des états mentaux de cette personne. Il émet l'hypothèse que l'empathie est une simulation mentale d'autrui innée. Cette disposition est innée parce que le propre de l'homme est justement d'être attiré par les autres. Chez l'homme, elle se développe de façon singulière conjointement à d'autres mécanismes cognitifs et neurologiques jusqu'à servir de base au sens moral et aux comportements altruistes.

Pour créer de l'empathie, deux composantes fondamentales interagissent : une composante de résonance motrice (déclenchement non contrôlable et non intentionnel) et la prise de perspective subjective de l'autre qui est plus contrôlée et intentionnelle. Les mécanismes de traitement de l'information émotionnelle ont une fonction régulatrice dans la vie de groupe et sous-tendent un ensemble de circuits neuronaux qui appartiennent au système limbique. Il s'agit de circuits reliant l'amygdale au cortex temporal, au cortex cingulaire et au cortex orbitofrontal. Les neurosciences permettent d'identifier les réseaux neuronaux impliqués dans les représentations partagées. Le même réseau neuronal s'active lorsque nous avons l'intention d'agir, lorsque nous pensons agir et lorsque nous regardons d'autres personnes agir (résonance motrice). La présence de résonance motrice n'implique pas nécessairement une résonance émotionnelle. L'empathie présente deux composantes primaires :

- Une réponse affective envers autrui qui implique parfois un partage de son état émotionnel
- Une capacité cognitive de prendre la perspective subjective de l'autre personne.

Même si, le partage d'émotions permet de savoir qu'autrui est comme soi-même, un des aspects essentiels de l'empathie est la distinction entre soi et autrui.

Le rôle du cortex pariétal inférieur permet de faire cette distinction. Par conséquent, adopter la perspective d'autrui, implique l'inhibition partielle de sa propre perspective.

La capacité cognitive est une composante qu'il appelle aussi flexibilité mentale qui met en jeu ses propres représentations ou interprétations qui naissent des interactions que l'individu entretient avec son environnement physique et social.

L'empathie étant une capacité à développer qui favorise « l'être ensemble », il convient de se poser la question de ce qui renforce l'empathie. J. Decety met en avant le rôle du langage :

L'empathie est la base sur laquelle se développent les émotions morales (telles que la culpabilité et les remords). Le langage a décuplé les avantages adaptatifs que procure l'empathie, permettant par exemple, de comprendre plus précisément autrui, de s'identifier à lui, de créer un sens de communauté au sein d'un groupe. Nous savons combien les mots peuvent soigner, ou au contraire, blesser autrui. Le langage nous permet de partager efficacement nos émotions avec les autres, car il agit à distance et véhicule les émotions par son contenu sémantique et par sa prosodie. Le langage est aussi un moyen puissant de régulation de nos propres émotions et celles des autres (2011, p.29).

Par conséquent, l'empathie joue un rôle crucial dans l'intériorisation des normes sociales :

Les normes sociales nous sont révélées par les attitudes d'approbation ou de désapprobation d'autrui envers notre conduite. Il faut donc que nous soyons sensibles à l'émotion éprouvée par autrui et au fait que nous sommes l'objet de cette émotion (...) C'est donc aussi un instrument de connaissance des émotions d'autrui, c'est aussi un instrument de construction de soi en tant qu'être social pris dans un réseau de normes (Pacherie, 2004, p. 181).

Cependant, si certains adolescents manifestent des difficultés à intérioriser ces normes sociales et semblent manquer d'empathie pour leurs semblables, c'est précisément parce qu'ils ne s'aiment pas, n'ont pas confiance en eux et ne se

perçoivent pas comme un être social, peut-être parce que la société elle-même ne leur donne pas la possibilité d'une construction de soi en tant qu'être social :

Avoir de l'empathie pour soi « signifie être capable de s'écouter de s'aimer et de se prêter attention. A l'inverse manquer d'empathie pour soi veut dire ne pas s'aimer, ne pas s'écouter, ne pas se faire confiance (Tisseron, 2010, p.72).

Selon S. Tisseron, il existe quatre dimensions de l'empathie qui sont complémentaires :

- 1) La capacité de ressentir les émotions d'autrui qui nous « permet d'être affecté par nos semblables ».
- 2) La possibilité d'avoir une représentation de ses contenus mentaux qui correspond « à l'empathie cognitive » qui est extrêmement utile car elle permet de déchiffrer la signification de nombreuses situations sociales en comprenant la manière dont chacun s'y situe. Si elle existe en même temps que la précédente, elle la nuance et l'enrichit.
- 3) La tendance à se transposer en imagination dans différents personnages réels ou fictifs constitue la troisième dimension de l'empathie. A la différence de la prise de perspective assurée par l'empathie cognitive ; il ne s'agit pas de comprendre la complexité d'une situation dans laquelle d'autres protagonistes peuvent réagir différemment de soi, mais de s'identifier totalement à eux. Il ne s'agit pourtant pas non plus d'empathie relationnelle au sens d'une mise en résonance émotionnelle avec les éprouvés de l'autre, c'est même exactement le contraire : ici l'empathie pour l'autre consiste à projeter ses propres émotions sur lui.

Lors des ateliers d'écriture, les élèves imaginent des personnages qui interagissent. Progressivement, en travaillant avec le comédien, ils « entrent » en empathie avec les personnages au travers d'une exploration émotionnelle et fictionnelle. Le concept d'émotions fictionnelles est emprunté à P. Ludwig,

philosophe. Selon lui, en stimulant par l'imagination la vie de personnages qui n'existent pas, notre connaissance des comportements humains s'enrichit :

(...) les meilleurs œuvres d'art de fiction nous apportent des connaissances très précieuses sur nous-mêmes, puisqu'elles nous apprennent comment nous réagirions émotionnellement à telle ou telle sorte de situation que nous ne vivons pas réellement, et du coup, nous permettent de mieux comprendre nos préférences et nos motivations, souvent inconscientes (idem, 2011, p.66).

A travers les émotions fictionnelles, les élèves négocient également à partir de jugements de valeurs :

Les émotions que les fictions suscitent en nous sont souvent accompagnées de jugements ; c'est parce que nous condamnons son comportement que nous éprouvons de la colère envers Iago, et l'on pourrait difficilement dissocier ce sentiment de colère du jugement de valeur qui l'accompagne (idem, p.62).

Les élèves-spectateurs portent des jugements de valeurs en fonction des émotions ressenties. Au travers de ces jugements de valeurs, ils négocient ensemble la façon dont les acteurs interagissent et ce qui peut faire obstacle à l'interaction. En partant d'œuvres fictives, ils discutent les intentions et les actes des personnages et proposent en cas de conflit une réécriture des intentions et des actes et créent des espaces de partages possibles entre les personnages. Ainsi, en partant d'émotions fictionnelles, ils tissent des liens entre le fictif et le réel en se projetant dans le monde fictionnel proposé par le cinéaste et en imaginant d'autres réactions possibles qui modifieraient ces émotions fictionnelles défavorables en cas de désaccord. Nous pouvons supposer que ces échanges sur les autres possibilités non explorées par les acteurs enrichissent le comportement humain parce que précisément d'autres actions sont envisagées au cours des échanges.

En travaillant à partir d'émotions fictionnelles, les élèves perçoivent et évaluent des émotions, les leurs dans un premier temps, à partir de ce qu'ils ressentent puis ils s'en détachent afin de mieux se représenter les états émotionnels des autres et ensuite en interprétant certaines scènes qui auraient pu faire changer

le cours de l'histoire, ils investissent d'autres émotions « plus modératrices », ce qui leur permet de tisser les liens entre les émotions et les actions qui seront plus ou moins influencées par l'état émotionnel dans lequel les individus se situent.

Une première approche en tant qu'élève-spectateur permet de travailler les différentes habilités émotionnelles proposées par J.D. Mayer et P. Salovey (1995) qui ont proposé l'échelle d'habilités émotionnelles suivante :

1. Percevoir, évaluer et exprimer des émotions
 - a) Identifier ses états émotionnels
 - b) Identifier ceux des autres
 - c) Exprimer ses émotions
 - d) Distinguer les différents types d'émotions
2. Utiliser l'émotion pour faciliter la pensée
 - e) Se représenter les états émotionnels des autres
 - f) Imaginer les émotions ressenties par les personnages dans un lieu ou un film
 - g) Repérer que notre humeur change la perception que nous avons de l'environnement
 - h) Repérer que l'état émotionnel est lié au raisonnement et à la créativité
3. Analyser et utiliser des connaissances émotionnelles
 - i) Repérer la complexité des situations (qui peut-être contradictoires)
 - j) Repérer les situations qui produisent des émotions
 - k) Repérer les phases de transitions entre deux émotions
4. Gérer des émotions
 - l) Tolérer ses émotions et celles des autres
 - m) Contrôler la manifestation des émotions
 - n) Se détacher des émotions non utiles à la situation
 - o) Renchérir les émotions positives et modérer les émotions négatives

Daniel Goleman, psychologue et journaliste scientifique a découvert les travaux de Salovey et Mayer dans les années 1990. Inspiré par leurs conclusions, il a commencé ses propres recherches dans ce domaine qui ont abouti à l'écriture d'*Emotional Intelligence* (1995). Il s'est également inspiré des travaux d'Howard Gardner (1993) et il a développé un modèle dont voici les quatre concepts principaux :

1. Le premier, la conscience de soi, est la capacité à comprendre ses émotions, à reconnaître leur influence à les utiliser pour guider nos décisions.
2. Le deuxième concept, la maîtrise de soi, consiste à maîtriser ses émotions et impulsions et à s'adapter à l'évolution de la situation.
3. Le troisième concept, celui de la conscience sociale, englobe la capacité à détecter et à comprendre les émotions d'autrui et à y réagir.
4. Enfin, la gestion des relations, qui est le quatrième concept, correspond à la capacité à inspirer et à influencer les autres tout en favorisant leur développement et à gérer les conflits (Goleman, 1998).

Goleman s'appuie sur deux des formes d'intelligences mises au jour par Gardner : l'intelligence interpersonnelle et intrapersonnelle que ce dernier définit ainsi :

L'intelligence interpersonnelle est bâtie sur une capacité centrale à repérer ce qui distingue les individus, et en particulier les différences d'humeur, de tempérament, de motivation et d'intention. Dans ses formes les plus élaborées, cette intelligence permet à un adulte compétent de déceler les projets et les désirs de l'autre, même s'ils sont dissimulés(...) L'intelligence intrapersonnelle – la connaissance introspective de soi : le sentiment d'être vivant, l'expérience de ses émotions, la capacité à les différencier, puis à les nommer, à en tirer des ressources pour en comprendre et orienter son comportement (Gardner, 1993, p.46).

Comme le déplore Gardner, l'école n'encourage essentiellement que deux formes d'intelligence, l'intelligence logico-mathématique et langagière. Dans les scénarios que nous avons mis en place, nous avons pris en compte les autres formes d'intelligence, notamment les intelligences émotionnelles et kinesthésiques au travers des arts de la scène.

Développer l'intelligence kinesthésique chez les adolescents représente un défi à ce moment particulier de leur développement où s'opèrent des modifications majeures dans la transformation liée à la puberté. Sabrina, une des élèves de la classe, refusait de danser exprimant son malaise de sentir son corps grandir trop vite³². Le dialogue avec les élèves m'a, au fil du temps, appris à constamment adapter les scénarios afin de respecter la singularité de chaque adolescent. Il ne s'agissait pas, dans le cas décrit ci-dessus, de « forcer » cette élève à danser en lui disant que cela l'aiderait à assumer son corps. Suite à une discussion avec elle, nous avons décidé qu'elle aiderait les autres à exprimer les émotions avec des mots tant qu'elle ne se sentait pas prête à danser devant un public. Ainsi, avons-nous combiné les activités dans nos scénarios afin que les élèves puissent s'y engager en ayant le choix des formes d'intelligence à mettre au service du projet de groupe.

Cependant, pour aller plus loin dans le développement des capacités empathiques, un rôle unique de spectateur s'avère insuffisant. En tant que récepteurs les élèves interprètent la vision du monde de l'autre avec comme point d'ancrage leurs propres expériences et interprétations du monde dans lequel ils vivent. Progressivement, ils quittent cet ancrage pour comprendre celui de l'autre à travers l'endossement d'une identité fictive, un rôle d'acteur au sein d'un projet collectif, où les élèves explorent à travers le corps des univers émotionnels qui permettent de favoriser le décentrage, capacité indispensable à l'empathie.

2.3.2.. Elève acteur : la simulation mentale par une simulation corporelle

2.3.2.1. Le drama : une approche sensorielle qui encourage le développement des capacités empathiques

³² Elle ne supportait pas le regard des garçons sur sa poitrine.

Dans les écoles anglaises, le drama est une pratique reconnue et conseillée pour développer les stratégies d'apprentissage et le développement personnel des enfants, ceci dès la maternelle. Le drama ne correspond pas à la pratique du théâtre telle que nous la concevons en France. Plus qu'une expérience artistique, la pratique du drama se traduit par des exercices collectifs gradués qui permettent de développer les compétences dans les domaines suivants :

-utilisation de la parole liée à l'action pour explorer des situations, des émotions et des personnages ;

-développement de la créativité et capacité à interpréter des rôles et situations seuls et en équipe ;

-développement du sens critique à la fois sur ses propres performances et celles des autres (...).

De plus, La pratique du drama permet de passer du vécu des enfants et adolescents à une prise de distance et une réflexion sur ce vécu. En traitants des thèmes sociaux comme la violence, l'intolérance, le racisme par exemple, le drama explore les attitudes sociales et morales des élèves, il permet d'apprendre à résoudre des conflits, développant ainsi des compétences de savoir-vivre ensemble, de respect et d'écoute de l'autre et de confiance en soi (Aden, Lovelace 2004, pp.19-20).

Ce déjà-là est inextricable de l'affect qui comme le souligne Philippe Gutton est « essentiel dans le travail conscient et inconscient de création de soi que mène tout adolescent » (2008, p. 25).

Le drama a une valeur éducative dans la mesure où il favorise la socialisation. En travaillant ensemble, les élèves apprennent à coopérer et créent de nouveaux rapports entre eux tout en modifiant l'image qu'ils ont d'eux-mêmes ou des autres.

Joëlle Aden a mené de nombreuses expérimentations de terrain avec des acteurs professionnels s'exprimant dans leur langue. En ce qui concerne la

didactique de l'anglais, elle a travaillé essentiellement avec des comédiens³³ formés à l'école du geste de Lecoq. Elle définit la dramatisation dans l'apprentissage d'une langue comme :

Une simulation dont l'enjeu n'est pas de redire, répéter, interpréter mentalement un texte, ce que l'on a longtemps mis en avant dans les classes de langue, mais comme une expérience physique qui se fonde sur la capacité de se projeter physiquement et mentalement dans un monde imaginaire dont l'étrangeté oblige à construire de nouveaux repères en s'appuyant sur l'interaction contingente avec les autres acteurs et un public. (Aden, 2010, p. 26).

Comme elle le souligne, l'enjeu du théâtre n'est pas de redire et répéter machinalement. Ce serait considérer le théâtre comme un prétexte pour apprendre une langue. L'enjeu est bien plus grand, même si nous constatons une mémorisation des éléments linguistiques facilitée par la gestualité. A travers une parole incarnée, le théâtre devient un espace où se tissent des liens entre le déjà-vécu et le « pas encore vécu ». Ainsi la pédagogie défendue par Joëlle Aden, fondée sur un apprentissage « par corps », intègre « *le sentiment continu d'exister* », intégrant à la fois ce qui est déjà-là et ce qui est en train d'advenir (Gutton, 2008, p. 26).

L'espace offert par la pratique du drama est à la fois rétrospectif et projectif. Il relie le passé, le présent et le futur « *au travers d'univers émotionnels déjà expérimentés (peur de l'abandon, joie de la rencontre, etc.) dans un nouveau contexte culturel, linguistique et sonore* » (Aden, 2013).

Ainsi, en passant du vécu des enfants à une prise de distance et un regard critique sur ce vécu, les enfants développent leurs capacités à se décentrer :

Dans le jeu dramatique, le faire-semblant est un entre-deux où les élèves se mettent physiquement dans la peau d'un autre tout en étant capables de réfléchir sur les intentions et conséquences des actes, donc de prendre de la distance pour comprendre le personnage afin de le jouer (idem, 2010, p. 26).

³³ De la compagnie *Drama Ties*.

Partir du vécu des élèves a une double fonction puisque cela donne sens aux apprentissages et fait sens pour les élèves tout en se sentant en sécurité grâce à faux-semblant. Ainsi, faux-semblant et authenticité n'apparaissent pas comme antinomiques comme nous le verrons lors de l'analyse des entretiens.

Le jeu théâtral ne peut « *s'incarner sur scène qu'au travers d'une négociation de sens pour mettre les personnages en réseau. Or c'est le réseau d'un travail de négociation* » (Aden, 2007). Dans le cadre de notre recherche et des scénarios mis en place pour les élèves, il y a une triple négociation : à partir des œuvres étudiées, à partir de la co-écriture des pièces et à partir de « la mise en corps » des pièces écrites. Dans le cadre de la co-écriture les élèves négocient entre eux des sens à partir de leur singularité. Pour arriver à coopérer et coécrire, il passe par une explication de leur point de vue sur un personnage, une situation, une action. « *Ils sont à la fois émetteur et récepteur et devient un traducteur-interprète vivant, un passeur de signification et d'émotions* » (Aden, 2007). Les élèves sont en empathie avec le personnage qu'ils souhaitent interpréter et développent en même temps des capacités empathiques en étant à l'écoute des autres et des personnages qu'ils souhaitent interpréter. Ainsi, l'empathie se situe à l'interface dans laquelle émerge le sens partagé.

Cependant, dans la première étape des scénarios (analyse des interactions) et dans le cadre d'une pédagogie transculturelle, nous analyserons également ce qui fait obstacle à l'empathie afin d'amener les élèves à conscientiser ces obstacles à la fois chez soi et autrui pour arriver à les dépasser. Dans le domaine des sciences sociales, Samovar et Porter (1991) ont répertorié les obstacles à l'empathie :

- l'autocentrisme
- la tendance à ne remarquer que certains traits chez autrui
- les notions stéréotypées sur les races et les cultures
- les comportements qui empêchent les autres de donner des informations sur eux-mêmes (communication défensive), tels que comportements évaluatifs, dominateurs, réprobateurs, dédaigneux ou dogmatiques

Selon ces auteurs (1991), pour arriver à vivre l'expérience empathique, il existe différents leviers :

1. accepter les différences individuelles et culturelles et la diversité des visions du monde
2. Se connaître soi-même
3. Mettre le moi en suspens
4. Se mettre à la place de l'autre

2.3.2.2. Drama et reliance

Dans une recherche récente, Joëlle Aden a mis en évidence les différentes formes de reliance tissées au travers des jeux proposés par les comédiens avant le passage à l'acte de la mise en mots. Elle a relevé quatre formes de reliance (2013) :

1. Soi et son environnement au travers du déplacement individuel et de l'appropriation de l'espace
2. Soi et les autres au travers de jeux de miroirs et de l'importance accordée au regard
3. Soi et l'autre à travers le contact physique
4. « Soi et soi » au travers du contact émotionnel

Lors de la deuxième étape, la mise en mots, la parole devient un acte de langage au cœur d'une approche actancielle. Selon l'auteure, l'approche actancielle vise à :

L'appropriation des outils qui permettent d'exprimer une intention et d'interagir. Cette approche met en avant la parole en tant qu'acte de langage. Le mot acte met l'accent sur le fait que la communication se fonde sur des intentions de parole qui se convertissent en « dire » mais cette parole emprunte plusieurs modes de transmission dont la langue, les gestes, les mimiques et les postures font partie (2006, p.104).

La parole n'est plus un assemblage de mots et structures grammaticales vides de sens. La parole devient chargée d'affect quand elle fait sens pour les élèves, c'est-à-dire quand elle est en lien avec ce qu'ils vivent et ressentent. Une parole qui traduit des sentiments devient exutoire, elle permet de se soulager et

d'extérioriser des préoccupations par la verbalisation, c'est ainsi que nous pouvons valider l'hypothèse que la parole peut quand elle est liée à la construction identitaire et aux affects devenir une forme d'action et de reliance. L'élève se construit et se constitue en tant que sujet social.

Joëlle Aden démontre que jouer dans la langue de l'autre développe des compétences qui rétablissent le lien entre le corps et la langue que l'on pourrait également appeler reliance dans la mesure où il s'agit de créer du lien « à soi ». Ses travaux démontrent que le jeu théâtral permet de développer des capacités transversales tels que la maîtrise de l'expression orale, l'écoute, la concentration, la confiance en soi et l'attention à l'autre. Au travers des arts, l'élève s'approprie des éléments linguistiques par la création de situations de communications qui facilitent l'intériorisation de ces éléments et développe des compétences émotionnelles indispensables à l'interaction. Faire jouer les élèves dans la langue de l'autre les sensibilise à la présence des autres élèves et des émotions qu'ils suscitent à travers la voix, le corps, la gestuelle, le regard et entrent ainsi en interaction. L'élève se rend compte de l'importance des gestes dans l'interaction. L'acte de parole ne se limite pas à la langue, quand on parle, on le fait avec son corps d'où l'importance de développer les capacités de perceptions du kinésique chez l'autre ainsi que la propre perception de son activité kinésique dans mon rapport à l'autre. Ainsi, la perception, l'émotion et le geste sont le fondement de l'acte de communication.

2.3.2.3. Ecriture théâtrale et créativité langagière

L'écriture théâtrale est une source de créativité langagière puisque les élèves vont puiser eux-mêmes dans leurs connaissances linguistiques et lexicales pour écrire la pièce. Ils font également preuve d'autonomie en allant chercher eux-mêmes le lexique ou les structures grammaticales dont ils ont besoin. Sur le plan culturel, ils revisitent leur première expérience de l'étranger, cette-fois ci élargit par le contenu culturel exploré en classe. Ils créent un espace culturel nouveau où interagissent les personnages. La langue devient alors chargée d'affect puisqu'elle traduit l'expérience de l'altérité vécue à travers des nouveaux prismes culturels.

Entrer dans la langue de l'autre à travers une histoire permet aux élèves d'entrer en empathie avec les personnages. Inventer une histoire contribue au développement de l'imagination et de la créativité. Les écritures fictives et le drama offrent un espace à l'intérieur duquel élèves peuvent devenir créatifs en s'appropriant et en intériorisant des éléments langagiers, verbaux et non verbaux. Selon J. Bruner, le récit est essentiel à la construction de l'individu dans la mesure où il permet de créer et recréer sa personnalité. A travers l'écriture fictive, les élèves affrontent des situations en développant des péripéties au travers desquelles, ils explorent ce qu'ils sont, celui que soi aurait pu être ou aurait pu devenir : « *le récit littéraire subjunctivise la réalité : il accorde une place à ce qui est, mais aussi à ce qui pourrait ou aurait pu être* » (Bruner, 2002, p.47).

A travers l'invention de péripéties, ils multiplient les points de vue et les modalités d'actions des personnages pour affronter ces péripéties : « *concevoir une histoire, c'est le moyen dont nous disposons pour affronter les surprises, les hasards de la condition humaine, mais aussi pour remédier à la prise insuffisante que nous avons sur cette condition* » (Bruner, 2002, p.46). A travers des « brèches » qui renversent l'ordre établi, ils créent des personnages confrontés à se réorganiser en tenant compte de ces brèches. Comme nous le verrons dans l'analyse des pièces écrites, ces écritures fictives les relient au passé, les lient au présent et les projettent dans l'avenir en construisant des espaces de construction possibles à partir du monde qu'ils connaissent. Les péripéties inventées par les élèves, leur confèrent également un rôle d'analyste. Comme le souligne M. Molinié (2014) :

Le dérangement est perçu comme potentiellement dynamique dans la mesure où il peut déclencher l'analyse et devenir un « analyste ». L'analyste est donc un effet de dérangement. « C'est cette personne ou cet événement qui provoque des débats, dérange, montre ainsi les contradictions à l'œuvre dans une situation. Un individu analyste cristallise les tensions, émergeant à son sujet au sein d'une société » (op.cit.,: 99) (ibid.).

Les élèves imaginent des parcours de vie, des personnages qui migrent, des rencontres, etc. En introduisant des brèches qu'ils discutent ensemble, ils deviennent co-analyseurs de parcours de vie fictifs.

Conclusion

Le triple ancrage théorique que nous venons de proposer invite à repenser la classe en communauté (chapitre suivant) au sein de laquelle la parole de l'adolescent est accueillie, encouragée et par la parole, l'adolescent se transforme à son rythme. Par transformation, nous entendons un processus qui vise à revisiter et réinterpréter le monde en fonction d'une nouvelle relation aux savoirs qui permet de s'émanciper, d'une nouvelle relation aux autres et par conséquent à soi-même :

Il s'agirait en lisant, en écrivant, d'élaborer un rapport (à soi, à autrui, à l'existence, à l'expérience, aux savoirs) qui permet à la fois de se relier (au sens de s'acculturer, se socialiser, s'historiciser, se restituer), de s'individualiser (au sens de s'autonomiser, de s'émanciper, de se séparer), d'objectiver des pratiques (sociales, professionnelles, apprenantes, et plus largement existentielles) tout en subjectivant les savoirs vus, lus et entendus (Molinié, 2009³⁴).

³⁴ www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2009-1-page-103.htm.

Il va donc falloir trouver des modalités de construction identitaires ne s'enracinent pas dans la terre, dans le sol historique mais dans tout ce qui se transporte, les mots, les souvenirs, les pensées, les corps... des identités éphémères mais constantes qui nous permettent de sentir, vivre, de penser et d'agir (Moro, Gal, 2009).

CHAPITRE 3 : Le scénario pédagogique-artistique

Introduction

Une attention particulière est accordée aux œuvres choisies (annexe 2 et 3) qui mettent en exergue des situations transculturelles au travers desquelles se « négocient » les questions de filiation, d'affiliation et où les personnages réinventent le métissage n'ont pas en reniant ce qui est de l'ordre de l'intime mais en s'enracinant dans la transmission parentale.

Travailler avec des artistes offre la possibilité aux élèves d'accéder aux émotions, au ressenti, au langage corporel d'une façon différente de celle qui est proposée par l'enseignant. Sur le plan relationnel, j'ai pu observer que dans la plupart des rencontres avec les artistes, des liens forts se tissent et peuvent s'expliquer par le fait qu'artistes et adolescents s'inscrivent dans un processus de création, comme le soulignent les psychologues L. Treich et M. Ségurel (2013) :

Créer n'est pas un travail solitaire l'œuvre se bâtissant doit être partageable et partagée avec plus d'un Autre. Elle doit renoncer à une solitude plus ou moins supposée toute-puissante afin de déployer sa constructivité sous le regard des autres. Pas d'adolescence sans inscription dans des « scènes d'adolescence », corps en scène » (...) (Gutton, 2013, p.8).

Cependant, il est important pour les artistes qui décident de partager des expériences avec les adolescents d'accepter l'immaturation des adolescents comme faisant partie intégrante du processus adolescent :

Ce que je veux dire ici (de manière dogmatique pour plus de brièveté), c'est que l'adolescent est immature. Au moment de l'adolescence, l'immaturité est un élément essentiel de santé. Et pour l'immaturité, il n'y a qu'un traitement l'écoulement du temps et la croissance vers la maturité que, seul le temps peut favoriser (Winnicott, 1971, p.262).

Considérer l'immaturité comme le propre de l'adolescence est souvent transmis dans le non-dit et favorisera la relation de confiance entre adultes et adolescents. Lors d'un projet mené avec une autre classe, nous avons travaillé avec un danseur qui ne supportait pas cette immaturité. Il a baissé les bras au bout de deux séances et les élèves étaient également soulagés de ne plus le revoir parce qu'ils avaient perçu son agacement. L'adolescent n'est pas toujours conscient de son immaturité et le lui signaler freinerait le défi de la rencontre (*ibid.*, p.263).

3.1. La classe revisitée en une communauté expérientielle (coopérative, interprétative, de pratique) au cœur d'une pédagogie transculturelle fondée sur des scénarios artistiques

3.1.1. Origine de la notion de scénario en didactique de l'anglais

La notion de scénario s'inscrit dans la continuité de la notion de projet didactique développé notamment dans l'Education nouvelle (Dewey, Freinet, Decroly) qui prône une éducation active. En didactique des langues, la portée de l'action reste très contrainte par l'entraînement dans la langue, mais il faut noter que l'introduction de scénarios didactiques, qui coïncident avec l'éthique actionnelle du CECR, met l'accent plus sur les processus de l'apprentissage plutôt que sur les performances ou les productions des élèves.

Alors que le CECR publié en 2001 se place dans une perspective actionnelle qui considère *l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action*

particulier. (...) L'action est le fait de plusieurs individus qui mobilisent stratégiquement des compétences linguistiques, mais aussi des ressources cognitives, affectives, volitives, pour parvenir à un résultat déterminé (p.15), Claire Bourguignon (2010) propose une démarche qu'elle appelle « communic-actionnelle », qui permet d'inscrire les visées fonctionnelles sociales dans le contexte scolaire. Sa proposition s'appuie sur trois fondamentaux du CECR :

- 1) L'apprentissage se fait au travers de la langue
- 2) La communication est au service de l'action
- 3) Il est nécessaire de prendre en compte le contexte social dans lequel s'inscrivent les actions langagières. Le terme action a un rôle beaucoup plus complexe que celui auquel il été confiné autrefois. Il ne s'agit plus d'une action autour d'une tâche scolaire mais dans le CECR, l'acte de parole s'inscrit dans la complexité sociale. Selon Claire Bourguignon (2010, 2011), un scénario d'apprentissage-action au sein d'une approche communic-actionnelle correspond/ renvoie une *« simulation, basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées aux unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale »*.

Pour ce faire l'élève doit effectuer une succession de micro-tâches qui impliquent cinq activités de communication langagières :

- a) lire (activités de réception)
- b) écouter (activités de réception)
- c) interaction orale
- d) parler (activités de production)
- e) écrire (activités de production)

La notion d'acteur social est mentionnée au sein de son approche communic'actionnelle, mais ne fait pas l'objet d'un développement.

Partant de la notion d'acteur sociale mentionnée dans l'approche communic'actionnelle, nous l'avons étayée dans nos scénarios en intégrant ces liens entre langage et la notion d'acteur social. L'élève est « acteur social » :

- a) quand il peut partager avec d'autres son interprétation du monde (fonction sociale du langage). Ainsi, la culture prend forme parce qu'il peut en débattre.
- b) parce qu'il « s'adapte » à l'autre, en comprenant son point de vue (fonction régulatrice du langage)
- c) parce qu'au sein de l'école, il peut prendre des décisions (autonomie)

Les scénarios-pédagogico-artistiques que nous avons mis en place vont au-delà de l'approche communic-actionnelle dans la mesure où nous considérons l'élève comme un acteur faisant partie d'une communauté de pratique interprétative et coopérative. Les éléments linguistiques ne constituent pas la finalité de l'apprentissage mais ils sont au service d'une pédagogie « inter » et transculturelle.

Là où l'approche communic-actionnelle recommande d'entrer dans le texte par la recherche d'informations pour palier au désengagement de nombreux élèves français pour les langues, nous avons opté pour une entrée esthétique et sensorielle qui s'appuie sur l'art et la créativité, une approche déjà mise en avant par Dewey (1934).

Les scénarios-pédagogico-artistiques qui servent de soubassement didactique à notre expérimentation constituent un cadre ouvert qui laisse une place à l'improvisation pour que puisse émerger la parole qui fait sens pour les élèves et c'est précisément cette parole qui va être recueillie et analysée.

3.1.2. Une communauté expérientielle

3.1.2.1. La notion d'expérience

La notion d'expérience est au cœur d'une pédagogie transculturelle car elle permet de repenser l'enseignement et l'envisager sous un nouvel angle afin de contrecarrer le « prêt à penser » :

Là où il est question d'éducation, réfléchir sur l'idée d'expérience est fondamental. Eduquer doit être soigneusement distingué d'autres formes de transmission : instruire, conformer, conditionner, léguer des connaissances accumulées, enrôler, etc. Dans tous ces cas, une situation où l'élève est

considéré comme un réceptacle d'un savoir constitué par avance, d'habitudes ancestrales, de traditions conscientes ou impensées. Comme réceptacle, il est otage. Comme otage, il est passif. Il ne contribue pas à la constitution de « son » savoir, il le reçoit, comme on reçoit une bénédiction ou un héritage, et s'il en a conscience, il l'accepte lui disant oui, parce qu'il voit la condition d'une vie sociale réussie, un passeport pour l'avenir (Zask, 2008, p.51).

La philosophe, J. Zask resitue la notion d'expérience dans un contexte temporel : une expérience réussie est une expérience à partir de laquelle on tire des enseignements au moment où elle arrive (présent), enseignements sur lesquels on pourra s'appuyer lors d'autres expériences (futures). Ces expériences ne peuvent être dissociées de l'affect. On est d'abord touché de manière quasi-inconsciente. En identifiant et en verbalisant des émotions, il est possible de mieux gérer donc mieux agir lors de nouvelles expériences.

Selon l'auteure, l'expérience de l'art « *permettrait aux élèves d'augmenter leur attention et leur imagination et elle accentuerait leur sentiment d'être partie prenante d'un groupe* » (*ibid.*, p.59). Cette expérience est à la fois individuelle, elle touche chacun différemment des autres mais elle est également une expérience collective où chacun va pouvoir partager avec l'autre ce qui le touche.

L'approche expérientielle choisie dans le cadre de ma recherche est construite à partir de rencontres qui constituent des lieux d'expériences transculturelles : rencontres directes et indirectes au collège et à l'extérieur du collège comportant des principes dialogiques : interactions, négociations à partir de films (ou extraits) et de documentaires afin de reconstruire collectivement du sens dans un espace partagé. Afin de construire ces espaces d'expériences dans mes cours, j'ai fait appel à une association régionale qui agit comme médiateur culturel et m'a permis de mettre en œuvre des scénarios riches de rencontres.

3.1.2.2. Partenariat avec l'association Citoyenneté Jeunesse

L'association Citoyenneté Jeunesse a joué un rôle très important dans l'élaboration de projets. Il s'agit d'une association d'action éducative composée de médiateurs culturels au profit des jeunes de Seine-Saint-Denis.

En effet, l'éthique de leur action sociale s'est tissée avec mes propres objectifs éducatifs dans la mesure où leurs propositions de collaboration placent l'art et les artistes au cœur d'une réflexion sur le monde. Il ne s'agit pas de projets clefs en main mais d'une réflexion à partir de thématiques intitulées : *Regard sur l'autre et la liberté en question*. L'association s'engage au côté des enseignants³⁵ pour encourager les élèves à se familiariser avec les « outils » de compréhension du monde (les arts, l'intervention d'artistes, d'anthropologues, de membres du milieu associatif, etc.) qui sont mis à leur disposition. Leur approche articule la transmission des savoirs et des connaissances à des temps de réflexion, d'échange et d'expérimentation sensible. Sa démarche a pour but de solliciter l'esprit critique des élèves. Ainsi, les artistes qui interrogent le monde, partagent avec les élèves leurs propres interprétations du monde dans lequel ils vivent.

Les scénarios sont conçus et mis en œuvre pour un groupe classe en particulier et Citoyenneté Jeunesse par son engagement et sa participation contribue à élaborer le parcours culturel, transculturel et artistique de la classe. La co-construction des parcours entre Citoyenneté Jeunesse et les enseignants impliqués dans le projet vise à encourager la création artistique et la réflexion, l'autonomie, la responsabilité et l'esprit critique des élèves, et ouvre un espace à l'expérimentation pédagogique.

Les élèves de mes classes en projet avec Citoyenneté jeunesse font l'expérience du sensible, de l'émotion, de l'intime et inventent une manière d'être différente de celle proposée (ou imposée) par les stéréotypes ou les lieux communs. A la rencontre de l'éducation et de la culture, Citoyenneté jeunesse met en place les conditions d'une pratique artistique et d'une réflexion culturelle, comme exercice de la démocratie³⁶.

³⁵ A partir de cette thématique, l'enseignant est libre de tout choix de contenus et de leur mise en œuvre.

³⁶ <http://www.citoyenneté-jeunesse.org>

Grâce au travail commun mené par les artistes et les enseignants, c'est aux processus d'exclusion et d'auto-exclusion que Citoyenneté Jeunesse tente de faire face, en donnant aux jeunes le goût de la découverte et de la réflexion, l'envie d'avancer et de se construire en tant que citoyens à part entière. L'association les accompagne dans la prise de conscience de leur individualité et leur permet de faire des expériences artistiques et culturelles réflexives.

En menant un travail coopératif avec cette association, j'ai, en tant qu'enseignante, été moi-même amenée à « apprendre³⁷ » à coopérer et tout comme l'élève placé dans une situation d'apprentissage coopératif, j'ai été invitée à me décentrer afin de réfléchir à un enseignement coopératif.

J'ai donc conçu plusieurs scénarios artistiques et culturels avec cette association et deux d'entre eux constituent le socle de ma recherche. Je vais en faire une présentation large afin de montrer de quelle façon ils sont adossés aux préoccupations des élèves de la classe de 3^{ème}.

Le premier scénario (Annexe 2) est intitulé « *Voyage contre l'oubli : découverte de l'apartheid et de la période post apartheid au travers des arts* ». D'un point de vue civilisationnel, ce projet vise à faire découvrir l'apartheid et le combat mené à la fois par les Noirs et les afrikaners avec une réflexion autour de l'idéologie raciste comme atteinte aux Droits de l'Homme menée par Amnesty International. D'un point de vue éducatif, il vise la prise de conscience du pouvoir symbolique de l'art qui peut être une arme au service d'une cause et d'un combat, notamment l'art engagé dans différents domaines tels que la peinture, la sculpture, la danse et la musique d'Afrique du Sud.

Le deuxième scénario (Annexe 3), « *Femmes d'ici et d'ailleurs, où en êtes-vous ?* », a été proposé par les élèves. Ils sont venus me voir en fin d'année de quatrième et m'ont fait part de leur désir de travailler autour de la question de la femme pour l'année prochaine. Je leur ai demandé de réfléchir à un titre et j'ai

³⁷ De même que dans le cadre du Plan académique de formation, j'ai toujours opté pour des formations qui exigeaient de moi, ce à quoi je confrontais les élèves, à savoir l'écriture, l'écriture chorégraphique, etc. Ces formations m'ont permis d'avoir un regard réflexif sur mes pratiques, parce qu'elles me placent en situation d'apprentissage et permettent de se poser les questions suivantes empruntées à M.Molinié : « *Qu'ai-je appris, Comment ai-je appris ? Pour quoi faire ?* » (2005). De plus, elles permettent, outre de se confronter aux difficultés des activités proposées aux élèves, de partager avec d'autres enseignants les difficultés rencontrées et de pouvoir discuter ensemble des stratégies mise en place pour y remédier.

proposé une boîte à idées afin qu'ils me fassent par des thèmes qu'ils souhaitaient aborder. Ils ont proposé le titre mentionné ci-dessus que j'ai trouvé très révélateur d'un questionnement d'adolescents sur un devenir adulte, d'une part et d'une dimension transculturelle dans la mesure où les adolescents de parents migrants grandissent avec des perspectives sur l'égalité des sexes différentes selon le pays d'origine des parents et des voyages dans ces différents pays. Ce titre évoque également d'un besoin pour les adolescents d'essayer de se situer entre leurs désirs de projection et d'éloignement des codes des parents en période de remaniement psychique. La question où en êtes-vous soulève de nombreuses interrogations. Où en êtes-vous ? Par rapport à qui ? Le thème de ce scénario visait la prise de conscience de l'enjeu de la place de la femme pour tous les élèves afin qu'ils puissent transformer leurs représentations, voire stéréotypes. Pour Françoise Héritier (2008), il est crucial que, dans notre société, de ne pas oublier que d'autres sociétés existent :

Ce qui me fâche quand je suis amenée à en parler dans des lieux publics, c'est que les auditeurs ont l'air d'oublier que d'autres sociétés existent et pensent par ailleurs que tout est déjà acquis pour l'essentiel chez nous, alors que la réalité est différente : d'autres sociétés ont à peine entamé leur évolution vers l'égalité des sexes (...) (Héritier, 2008, pp. 20-21).

Leur désir d'explorer la question de la femme dans la société, m'a amenée à revoir mon positionnement en tant que professeure d'anglais chargée de faire découvrir la culture anglophone. J'ai donc opéré une analyse réflexive afin de décroiser géographiquement et culturellement l'approche de la langue-culture. C'est par ce questionnement insufflé par les élèves eux-mêmes que je me suis mise à la recherche de films et documentaires en langues étrangères comme l'arabe, l'hindi, etc. qui abordent la question de la femme dans d'autres pays, pas nécessairement anglophones.

Les scénarios visent à amener les élèves à prendre de la distance par rapport à leur propre vécu par rapport au racisme, aux discriminations et hiérarchies afin d'explorer plusieurs perspectives à partir d'un même thème, d'enrichir leurs expériences personnelles afin de se décentrer. Cette démarche est organisée par la mise en place d'une communauté coopérative, interprétative et de pratique. La

finalité de ces parcours culturels, transculturels et artistiques se fixe comme objectif une écriture collective qui leur permet de revisiter leurs perceptions du monde dans lequel ils vivent.

Nous avons également travaillé avec deux autres associations : le GAMS et Amnesty International. Dans le cadre du projet 2, les élèves ont rencontrés des intervenants de deux associations qui luttent contre l'inégalité et les violences faites aux femmes, Amnesty International et le GAMS (Groupe femmes pour l'abolition des mutilations sexuelles et autres pratiques affectant la santé des femmes et des enfants). Des débats ont été organisés autour des thèmes suivants : mariages forcés, excision. Certaines élèves ont souhaité que ces sujets soient abordés. Cette demande répondait à un besoin puisque, au sein de certaines familles, ces expériences traumatiques avaient été vécues sans qu'il soit possible d'en parler à la maison. Mettre des mots sans dire que l'on est soi-même concerné peut avoir une fonction libératrice pour certains adolescents.

Cependant, en ce qui concerne l'excision (scénario 2), la situation est différente puisque les personnes qui pratiquent l'excision, le font parce qu'elles pensent qu'il s'agit d'un devoir religieux inscrit dans le Coran, or ce n'est pas le cas. Elles ne la pratiquent pas dans le but de déshumaniser la femme mais parce qu'elles pensent que ce sera bien pour elle. Bien entendu, il est difficile de ne pas considérer cela comme une déshumanisation qui attaque l'être dans ce qu'il a de plus intime, son corps mais il s'agit ici d'un acte volontaire dont l'origine est faussée mais pour ceux qui la pratiquent, l'objectif n'est pas de faire du mal puisqu'elles pensent qu'elles font du bien. Cela n'exclut pas le fait qu'ils sont actifs et décident d'exciser. Mais il convient de ne pas déshumaniser ces acteurs afin qu'ils mesurent la gravité de cet acte. L'enjeu est alors pour les associations d'éduquer ceux qui la pratiquent en leur faisant prendre conscience que ce n'est pas inscrit dans le Coran qui n'est, bien-entendu, pas le seul « justificatif ». Il y a aussi parfois le poids de la tradition ou la soumission des femmes aux hommes. Il s'agit de leur faire prendre conscience que les rapports hommes/femmes sont faussées, que les risques d'infections sont élevés et qu'il en résulte une souffrance terrible lors des accouchements. Lors des rencontres avec le GAMS, il y avait une femme qui a été excisée lorsqu'elle était petite. Sa mère était une mère aimante mais elle a

pratiquée l'excision parce qu'elle pensait que c'était bien. Sa mère ne savait pas lire l'arabe, elle n'a donc pas pu l'apprendre dans le Coran comme le disent certaines femmes, il s'agit donc d'une transmission orale. Sa présence et son témoignage étaient importants pour ne pas avoir ce sentiment (chez les enfants de parents migrants) que c'est toujours l'occident qui donne des leçons de moral sur des comportements et pratiques autres que les leurs.

3.1.3. Une communauté coopérative

La pratique du théâtre favorise le développement d'attitudes et stratégies socio-affectives (Clerc, 2006) tels que la confiance en soi ainsi que la coopération, l'entraide et la solidarité :

Par le jeu dramatique, pratique fédératrice qui nécessite l'adhésion et l'énergie de chacun, ces élèves³⁸ inhibés et craintifs à leur arrivée, ont appris à trouver leur place dans le groupe, à se regarder, à écouter les autres (l'enseignant, le formateur, les pairs) à réagir à ce que fait l'autre et à être des partenaires dans l'apprentissage en s'entraidant. Ce faire ensemble s'est également traduit par un apprentissage de la mixité : les sous-groupes filles/ garçons, cloisonnés au début, ont appris le contact oculaire et physique, ils ont dépassé la tendance naturelle à se sécuriser en restant dans leurs propres frontières. L'atelier a ainsi favorisé la rencontre de l'altérité, la relation intersubjective et a permis de sortir du « cadre proxémique habituel de la classe et d'une intersubjectivité centrée uniquement sur la relation apprenants/enseignants » (N. Auger, 2001). Les élèves ont ainsi pris conscience de l'importance au théâtre comme dans les autres disciplines scolaires et comme dans la vie en général, du faire ensemble, de l'engagement dans une entreprise collective fondée sur la découverte de soi et l'ouverture aux autres (clerc, 2006, pp.140-141).

Nous l'avons vu dans notre cadre théorique, le travail coopératif, l'entraide et la solidarité ont un impact sur la motivation. Par motivation, on entend :

³⁸ Pratique théâtrale menée avec une classe d'accueil au collège J. Roumanille à Avignon.

Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement (Vallerand, Thill, 1993).

Cette pédagogie implique une autre forme d'évaluation dite positive qui ne met plus l'élève en difficulté face à des tests renforçant l'échec et agit sur l'anxiété langagière développée par Stephen Scott Brewer (2010). Il s'intéresse aux processus pédagogiques pouvant alléger l'anxiété qu'il définit comme une sensation subjective de tension, d'appréhension, de nervosité et/ou d'inquiétude associée aux contextes d'apprentissages d'une Langue seconde. Les origines de l'anxiété peuvent être diverses. Un premier type d'anxiété est dû à la durée d'apprentissage de la langue qui s'inscrit dans la durée et nécessite une grande capacité de mémorisation.

J'ai fait le choix des scénarios artistiques notamment car ils permettent de développer l'entraide et il a été démontré que l'entraide diminue l'anxiété langagière. Il existe, bien entendu, de nombreuses procédures pédagogiques et pistes à explorer mais avec l'entraide, l'anxiété langagière diminue, s'estompe et devient un facteur émotionnel positif puisque les élèves mettent tout en œuvre pour la transformer en ce que Brewer appelle une ressource motivante.

L'entraide est également encouragée par la prise en compte des intelligences multiples. Les scénarios que j'ai conçus dans le cadre de cette recherche visent à permettre l'émergence de différentes formes d'intelligences, parmi celles formalisées par Gardner (1993), je retiens particulièrement les intelligences kinesthésique et interpersonnelle. Dans l'apprentissage de l'anglais tel qu'il est conçu aujourd'hui, ces intelligences sont laissées de côté. Leurs apports à l'apprentissage de l'anglais ont été peu questionnés. Un exemple frappant est celui d'Erika (Annexe 6.6) qui grâce à son intelligence kinesthésique a appris à se connaître, à aider les autres, à approfondir ses connaissances langagières et a pris goût à la langue de l'autre. Par ce partage, elle a appris à prendre conscience qu'elle pouvait développer son intelligence interpersonnelle, sa capacité à comprendre les autres. Exprimer des émotions à travers le corps lui a permis d'entrer dans la langue et de développer sa conscience linguistique (Bruner, 1996). Ce travail collaboratif fondé sur l'idée de se dépasser favorise le développement

d'une autre aptitude, l'intelligence interpersonnelle, qui est la capacité à repérer ce qui distingue les individus. Le collectif et le singulier trouvent ici un équilibre. L'élève reconnaît chez l'autre des aptitudes qu'il n'a peut-être pas et ces aptitudes singulières sont partagées et servent entre autre de « terreau » à la coopération et la collaboration et la reconnaissance de la diversité d'aptitudes présentes chez les élèves.

3.1.4. Une communauté interprétative

3.1.4.1. L'art engagé : prise de conscience du pouvoir social symbolique de l'art

L'art engagé contribue à favoriser un apprentissage expérientiel puisque l'on cherche à conscientiser l'existence éventuelle de stigmates afin de les déconstruire. Dans les deux scénarios, il me paraissait important de provoquer une prise de conscience du pouvoir social symbolique de l'art. Les élèves se sont engagés dans une réflexion autour de ce pouvoir symbolique à partir de situations lointaines sur le plan géographique (Afrique du Sud, Maghreb, Afrique subsaharienne, Grande- Bretagne, Inde, etc.) mais tout en questionnant l'autre venu d'ailleurs, ils questionnent leur propre altérité d'une part et les élèves peuvent également s'identifier et se sentir proches de ces personnes et de leur combat. L'utilisation du langage artistique offre la possibilité de comprendre de façon sensible leur propre questionnement identitaire. Les œuvres choisies ouvrent une réflexion qui permet d'explorer la relation à l'autre parfois perçu comme étranger, non-semblable (classification raciale en Afrique du Sud, les Noirs étant considérés comme des non-semblables par les Afrikaners pro-apartheids, femmes veuves en Inde considérées comme des parias avant l'arrivée de Gandhi au pouvoir, etc.). L'autre est vu comme un être lointain, comme un non-moi. En réfléchissant à ce que renvoie le déni de l'individu, on arrive à se questionner sur son rapport à l'autre et à effectuer un retour à soi modifié en mettant à distance les a priori et les stéréotypes. En cela, les élèves sont en mesure de mieux lutter contre les dangers de la généralisation et de la catégorisation.

M.C. Castillo (2006) s'intéresse entre autre à la destruction intentionnelle de l'identité. Autrui, par des actes et des techniques divers, vient contraindre la mutation identitaire. Cet axe nous intéresse dans la mesure où il montre comment

il est possible, par des procédés de déshumanisation, de détruire ou d'altérer le sentiment d'être soi. Elle montre les similitudes qui existent dans les procédés de déshumanisation comme l'épuisement physique (exploitation pendant l'esclavage) et la dépersonnalisation (n'être désigné que par un numéro ou un surnom ou porter des vêtements semblables). Il s'agit de créer ainsi les conditions pour annihiler la conscience de soi en tant qu'individu.

L'absence d'empathie est remise en question par l'intervention de l'autre qui agit sur le « je ». Tout en condamnant l'apartheid, il est crucial de faire prendre conscience que de nombreux afrikaners ont lutté contre l'apartheid en mettant leur vie en danger. On ne peut pas omettre dans une approche transculturelle d'insister sur une co-construction qui transcende les différences. La reconstruction de soi a été possible grâce à une co-construction entre les Blancs et les Noirs. Il ne s'agit pas non plus de donner l'illusion que le racisme n'existe pas, qu'il n'existe pas de différences sociales entre ces différentes populations. L'un des objectifs est de faire saisir l'importance de la co-construction qui n'est pas une utopie mais qui relève du possible. Sous l'apartheid, l'identité se définissait comme opposition Noirs/Blancs. Aujourd'hui les identités multiples et complexes sont possibles dans la difficile construction d'une nation arc en ciel.

La prise en compte des idées préconçues des élèves avant la découverte d'une altérité plus éloignée géographiquement a pour objectif de préparer le terrain de la rencontre. En prenant conscience progressivement de l'incohérence de ses représentations, la rencontre avec l'altérité se fera sur un tout autre plan (ouverture, reconnaissance et respect véhiculé dans le regard que je porte sur l'autre).

Cette progression incluant une prise de conscience progressive ne resitue pas l'individu dans une réalité sociale, culturelle, économique, artistique... entière puisque cette réalité est insaisissable et se démultiplie en fonction des individus mais elle offre une image de l'autre bienveillante qui incite à l'ouverture d'esprit et permet une dynamisation des stéréotypes par l'écoute empathique. En ce sens, nous rejoignons Bruce Clarke pour qui l'art est « *moyen privilégié de s'exprimer*

*et d'informer. Il faut s'efforcer de peser sur le cours de l'histoire. Il y a au travers des arts un travail politique*³⁹ ».

Proposer d'autres modèles d'identification peut relever d'une des missions de l'école. C'est la raison pour laquelle, j'accorde une place prépondérante aux artistes engagés dans les scénarios. Bien évidemment, les élèves ne se souviendront peut-être pas du nom des artistes engagés qu'ils ont rencontrés mais comme les entretiens le confirmeront, certains ont été marqués par la notion d'engagement.

L'art engagé devient pour les spectateurs une prise de conscience du pouvoir symbolique de l'art puisque dans un contexte historique donné, l'artiste met son art au service d'une cause. L'artiste a pour objectif, à travers sa relation à l'art et ses créations, de révéler la manière dont la réalité est vécue dans des situations qu'il cherche à dénoncer. Selon Bruce Clarke, l'art « *doit accompagner des luttes et des causes extérieures au milieu artistique (...), les tableaux étant des fenêtres sur le monde*⁴⁰ ».

3.1.4.2. Mobilité et rencontres transculturelles

La conscientisation des représentations de soi et des autres se déclenche également sur le terrain de la rencontre. Des rencontres transculturelles permettent une ouverture sur l'altérité. Provoquer d'autres images mentales positives dans d'autres espaces géographiques lève progressivement ce qui peut faire obstacle à la rencontre. Trois types d'expériences participent à la construction d'images mentales : la perception par l'un de nos cinq sens, l'imaginaire et la réflexion ainsi que le rêve. Faire provoquer d'autres images mentales par la vue, entre autre, favorise un retour à soi modifié. Par exemple la rencontre au temple Sikh à Londres permet de « voir » l'autre dans des espaces différents, autres que ceux que connaissent les élèves (cf. interaction à partir du mot « douks ») au travers de ce que je nomme des médiations directes (rencontres dans une réalité non fictive), la médiation indirecte étant basée sur une rencontre imaginaire avec des personnages fictifs.

³⁹ <http://www.bruce-clarke.com/>

⁴⁰ <http://www.bruce-clarke.com/>

L'expérience de la mobilité dans le cadre du voyage à Londres leur permet de revisiter de nouveau cet espace culturel crée en lui offrant une nouvelle dimension, celle du vécu. Ils visualisent où vivent les différents personnages des films étudiés. Il y a une nouvelle perception de l'autre dans son environnement. Le voyage éveille les sens, la vue, l'ouïe, l'odorat, le toucher, ce qui apporte une touche d'authenticité même si l'authentique est toujours une interprétation de la construction du monde de l'autre chez soi. La mobilité et l'éveil des sens leur permettront de puiser dans un autre univers pour créer un espace multisensoriel imaginé par les élèves à partir d'un imaginaire de l'étranger (mélange de « réel objectif et subjectif ») et de son environnement. Pour créer cet espace, les élèves pourront puiser dans un univers perçu à travers l'univers cinématographique et musical comme par exemple *le bhangra*⁴¹ qui est un style de danse et de musique indienne provenant de la région du Panjâb. Il s'est développé dans la communauté indienne et pakistanaise vivant au Royaume-Uni.

Un autre aspect des rencontres transculturelles, de l'ordre du témoignage (Bruce Clarke est venu témoigner de son parcours, son exil forcé en raison de son positionnement politique anti-apartheid, la rencontre « transculturelle chorégraphique » entre les élèves et les danseurs de la troupe de Robyn Orlin, Khadidja du GAMS etc.), des morceaux de récits de vie permet aux élèves une découverte de l'histoire d'un point de vue singulier et incarné comme le souligne M. Lani-Bayle⁴² :

En 2003, André de Peretti, alors âgé de 87 ans a participé à une recherche sur la représentation de l'avenir. Une rencontre a été organisée entre lui

⁴¹ <http://fr.wikipedia.org/wiki/Bhangra>: Elle est exécutée pour célébrer des occasions importantes telles que la moisson, les mariages etc. Typiquement accompagnée par des chants, elle a aussi comme caractéristique le battement du tambour dhol. De nos jours, le nom bhangra est surtout associé au type de musique qui utilise cette percussion. Un type de percussion de la même famille que le dhol, mais plus petit, le dholaki, est parfois employé à la place ou en complément du dhol. D'autres percussions, comme le tabla, y sont aussi employées de façon occasionnelle. La musique est couramment accompagnée de danse. Les paroles des chansons bhangra traitent de célébration, d'amour, de patriotisme, ou des problèmes sociaux actuels. Le bhangra a toujours été populaire parmi des personnes d'origine panjâbi, tout autour du monde, mais le style a connu un renouveau et un regain d'intérêt au cours des dix dernières années. Les arrangements traditionnels intègrent souvent des styles musicaux contemporains. Dans cette période, le bhangra a été influencé par le reggae, le raï, la techno, la house music, le rap, le raga et la jungle. En fait, ces synthèses sont souvent si réussies que le bhangra moderne, la plupart du temps en provenance du Royaume-Uni est maintenant réexporté de nouveau vers l'Inde et aussi vers le Pakistan.

⁴² Ancienne psychologue clinicienne, professeure en sciences de l'éducation, spécialiste de l'intergénérationnelle et de la transmission.

et quelques jeunes. Pour établir le contact, André leur a demandé : « vous représentez-vous ce qu'était le monde quand j'avais votre âge ? » Pas de réponse. « Bon, je suis né au milieu de la Première Guerre Mondiale. » Ils ont commencé à être impressionnés. « J'étais jeune adulte au début de la seconde » Leur regard s'est agrandi. « Entre les deux, le monde a vécu une crise financière bien plus importante que celles que nous connaissons en ce moment... » C'est comme si leur livre d'histoire, qui les ennuyait à mourir, prenait tout à coup vie en face d'eux : cet homme a vécu tous ces événements, et il était là, bien vivant et leur parlant de projets, ... ces jeunes étaient arrivés à reculons, sans grandes perspectives, juste contents de cette occasion qui leur permettrait de manquer la classe l'espace d'un après-midi. Le récit qu'a déroulé de son parcours ce grand aîné les a soudain réveillés, tel un déclencheur (de résilience ?) les faisant jaillir de leur marasme : un récit d'un passé extrême n'ayant pas tué cet heureux témoin et qui les propulsa, soudain confiants, vers un avenir qu'ils n'avaient encore jamais osé imaginer. Ils sont repartis avec une petite lueur dans les yeux. Gageons qu'elle ne les aura pas quittés.

Cela peut se produire, mais ne se commande pas (2012, p.170).

Contribuer à l'élaboration d'un « tribunal intérieur » (Cyrulnik, 2012) : la douloureuse histoire d'Ahmed et Mohamed

Dans une des classes, il a fallu résoudre un problème auquel étaient confrontés deux élèves, Ahmed et Mohamed. Ils avaient intégré ce que l'institution appelle une « classe banale » après une année passée en CLA⁴³. J'ai eu ces deux élèves CLA l'année précédant le projet. Ils étaient vivants, désireux d'apprendre et très volontaires à l'oral. En début d'année de troisième, j'ai très tôt perçu qu'ils s'enfermaient dans un mutisme inquiétant. En tant que professeur principal, j'ai rencontré mes autres collègues qui confirmaient mon constat. J'ai donc demandé à les rencontrer seuls afin d'en discuter avec eux. Ils m'ont dit qu'ils ne se sentaient pas bien dans cette classe et qu'ils n'osaient plus prendre la parole parce que leurs camarades de classe se moquaient de leur accent et les

⁴³Classe d'accueil.

appelaient les ‘mecs du bled’. Je ne comprenais pas à l’époque comment des élèves qui voulaient travailler sur les rapports homme / femme, sur l’égalité, le respect et la tolérance pouvaient se comporter ainsi avec d’autres élèves. J’ai dit à Ahmed et à Mohamed qu’il fallait que nous en discussions tous ensemble mais ils étaient trop en souffrance pour être présents le jour de la discussion. L’heure de vie de classe est arrivée et la discussion a commencé par « mais madame, ce n’est pas méchant, on plaisante ». Je leur ai demandé de réfléchir aux liens qui existaient entre la parole et les conséquences de cette parole sur autrui et comment ces mots qui, pour eux, n’étaient pas méchants constituaient un frein à la rencontre.

Voici un extrait de la conversation :

Enseignante : Quand vous vous adressez à quelqu’un, lui est récepteur il reçoit votre message et vous devez prendre en compte ce que peut faire naître vos paroles chez le récepteur ?

Elève : Mais, Madame, c’est impossible de penser à tout ça quand on parle. On peut pas se dire, attends, je dois réfléchir émetteur, récepteur, ce qu’il ressent et quelles sont les conséquences de ce que je peux dire.

Enseignante : Mais quand tu parles, par exemple là, tu parles, tu réfléchis à ce que tu dis, ça peut se faire en même temps...

Elève : Pas toujours. Des fois, par exemple quand tu te disputes avec quelqu’un, tu vas pas réagir tout de suite, t’as besoin de réfléchir. Tu attends d’être seule pour dire ben je vais lui dire telle et telle chose. Ou alors tu discutes avec des amis qui te conseillent. Moi, je pense que ça dépend.

Enseignante : Qu’est-ce que certains veulent dire par bled ?

Elève : C’est une personne qui vient d’un autre pays. Il est différent. Il pense pas comme nous.

Enseignante : Est-ce que vous avez discuté avec eux ?

Elève : Non, pas vraiment. On ne les connaît pas trop. Ils restent toujours ensemble dans leur coin.

Enseignante : Est-ce que vous avez déjà pris un moment pour discuter avec eux pendant les récréés ou à la cantine ?

Elève : Moi, je mange à la cantine mais ils restent toujours ensemble ou avec des anciens NF⁴⁴.

Enseignante : Alors comment pouvez- vous savoir ce qu'ils pensent ? Et s'ils ne pensent pas comme vous, est-ce une raison pour ne pas leur parler ? Alors, ils ne pensent pas comme vous mais est-ce qu'ils ressentent comme vous ?

Elève : Oui

Elève : En fait, je vais tout vous expliquer, tout a commencé pendant le cours de français et la prof leur a demandé de lire un texte à voix haute et on ne les avait jamais vraiment entendus parler longtemps et quelqu'un a commencé à rire et puis après voilà. Tout est parti de là. On a commencé à les appeler les mecs du bled ou bledards et puis c'est venu à leurs oreilles.

Enseignante : Pourtant Ahmed et Mohamed sont francophones. Ils parlent bien le français. Ils ont un accent mais peut-être que pour eux vous avez aussi un accent ?

Elève : Franchement madame ce n'est pas méchant. Regardez, moi, mon père, ça m'arrive de l'imiter, il a un accent africain.

Elève : C'est vrai elle l'imite trop bien

Enseignante : Mais là, on parle de deux personnes qui ont été touchées par ce que vous avez dit !

Elève : C'est vrai ! Moi, j'ai vu quand ils prennent la parole en classe ils rougissent, franchement c'est pas bien !

Enseignante : Qu'est-ce qui n'est pas bien ?

Elève : De les traiter comme ça. Au lieu de les aider, on les enfonce.

Enseignante : Comment vous pouvez les aider ?

Elève : Déjà en leur parlant, en travaillant avec eux. S'ils n'étaient pas deux dans la même situation, ça aurait été trop dur.

Enseignante : Revenons sur le mot bledard, est-ce que c'est un mot que vous utilisez, par exemple, pour certains d'entre vous qui êtes nés en France ?

Elève : Non, Madame, un bledard, il n'est pas né en France.

Enseignante : Mais donnez-moi des exemples ! Quand utilisez-vous le mot bledard ?

Elève : Par exemple, un garçon qui n'est pas né au bled et qui veut draguer une fille qui est née en France et qui ne sait comment s'y prendre, on va dire bledard !

⁴⁴ NF veut dire non francophone, mais ils sont francophones. Cette classe a ensuite été nommée Classe d'accueil.

Enseignante : J'en tire la conclusion que quelqu'un qui est né ailleurs ne sait pas draguer.

Elève : Ou par exemple quelqu'un qui est arriéré, on va dire c'est un bledard

Elève : Ou quelqu'un qui ne sait pas s'habiller.

Enseignante : J'en tire la conclusion que quelqu'un qui est né ailleurs ne sait pas draguer, il est arriéré et il ne sait pas s'habiller. Donc vous, quand vous leur dites « mecs du bled » ou « bledard » est-ce que vous ne pensez pas qu'ils se sont sentis mal parce qu'au travers de ces mots qui vous semblent sans gravité, ils connaissent les idées que véhiculent ces mots ?

Elève : Peut-être mais on n'avait pas pensé à tout ça... On va leur parler madame

Enseignante : Je vous fais confiance !

Derrière des mots qui semblent anodins pour les émetteurs, il y a le récepteur et la manière dont il va recevoir et ressentir ces mots. C'est en ce sens que la parole peut devenir un acte menaçant. Cette situation ne permettait pas à Ahmed et Mohamed d'entrer dans les apprentissages. Ils se sont sentis rejetés par un groupe d'adolescents alors que certains d'entre eux ont des parents originaires du Maroc. Là où ils pensaient peut-être trouver de la solidarité, ils ont fait face à de l'exclusion. Ahmed et Mohamed savaient très bien ce que signifiait le mot *bledard*. Ils se sont sentis humiliés à un âge douloureux où on a envie de plaire aux filles. Le mot *bledard* a instauré une distance entre eux et les autres. Ces élèves étaient également en souffrance parce qu'ils n'avaient pas leur papier et qu'ils avaient rejoint leur père qui ne pouvait pas faire venir le reste de la famille parce qu'ils vivaient dans des logements insalubres. Les élèves de la classe ont été amenés à découvrir cette partie de leur intimité douloureuse parce que les établissements craignaient à l'époque la recherche d'enfants scolarisés sans papier dans les établissements. Ils ont également appris à les connaître parce qu'ils ont travaillé ensemble en partageant projet commun. L'atelier théâtre, les sorties leur ont permis de tisser des liens par le partage d'émotions. Si nous étions restés uniquement au stade de cette conversation sans apprentissage coopératif, un espace de partage n'aurait pas pu être créé.

Dans le cadre du projet 2, une autre expérience a permis aux élèves de conscientiser le poids des mots et la façon dont ils nomment des situations. Après avoir assisté au spectacle « *We must eat our suckers with the wrappers on* » au Centre Nationale de la Danse de Pantin, les élèves ont été invité à un atelier danse avec un des danseurs de la troupe de Robyn Orlin. Les élèves et moi-même n'avions pas compris dans le spectacle pourquoi tous les danseurs étaient vêtus de robes de petites filles. Il nous manquait un élément clé pour pouvoir interpréter cela. Nous avons décidé de ne pas faire de recherche mais d'attendre la rencontre avec le danseur afin de pouvoir interpréter la fonction de la tenue vestimentaire dans certaines chorégraphies. Sabrina a pris l'initiative de poser la question avant le début de l'atelier. Le danseur fut très étonné :

« *You didn't understand that. That it's strange because we thought it was clear and not ambiguous* ».

Je leur ai expliqué le sens du mot « ambiguous ». Il y eu un long silence. Pour lui, ce n'était pas ambiguë parce que les robes courtes désignent les jeunes filles vierges victimes de viols en Afrique du Sud, le « the virgin cure myth »⁴⁵ qui est une croyance selon laquelle les hommes atteints du sida peuvent guérir en ayant des rapports sexuels avec de jeunes filles vierges⁴⁶. Dans le ressenti du danseur, il y avait une forme d'incompréhension, comment dans d'autres pays ne pouvions-nous pas être au courant de ce qui frappe et ravage les autres ?

Fezan, un élève, intervient et porte un jugement de valeur : « *This is a terrible tradition* ». Le danseur semble interpellé par l'utilisation du mot « tradition ». Il demande alors aux élèves ce que représente une tradition pour eux. A travers cette question, il invite les élèves à réfléchir à l'acte même de désignation, ce qui exige de leur part un réajustement. Sarah propose la définition suivante : « *I think that tradition is something you do because you think it's good* » et Sabrina ajoute un élément : « For me, it must be good for you but also the others ». Sa reformulation est un ajustement qui invite les autres élèves à une réflexion sur le singulier et le collectif.

Le danseur effectue une synthèse et propose aux élèves les mots croyance ou

⁴⁵ Contenu expliqué aux élèves.

⁴⁶ Le mot « rape » et « sexual intercourse » ont été traduits aux élèves.

mythe par lesquels il opère un acte de dénomination plus approprié : « *I think that the world « belief » or « myth » is more appropriate* ».

Lors du cours suivant, les élèves ont été invités à réfléchir aux traditions qu'ils aiment. Ils avaient pour consigne d'écrire un court paragraphe afin de partager avec les autres des traditions d'ici ou d'ailleurs. Trois élèves ont décidé de parler de traditions de leurs pays d'origine (Suichen, Fezan, Niouma) et Sabrina a choisi de parler de son ressenti pendant la période du Ramadan qu'elle pratique en France.

Fezan a évoqué le «Kite flying festival » qui représente pour lui un rassemblement intergénérationnel. Suichen nous fait part de ses souvenirs en Chine lors du Nouvel An Chinois. Niouma fait partager aux autres son admiration pour les « djélis ».

A partir de leur expérience singulière, je les invite à donner une définition collective du mot tradition :

« A tradition is a belief or a practise that is good for people. It is an heritage that is transmitted from one generation to the other. In a tradition, you must think of what is good for you and the others. There are family traditions or religious traditions and they aim is to unite people. Respect of people's feeling is important. A tradition can't be harmful otherwise it is not a tradition ».

Quand les traditions viennent d'ailleurs, de certains pays en particulier, elles sont parfois stigmatisées. Nous pensons que l'utilisation du mot « tradition » par Fezan n'est pas anodine et il convenait de déconstruire certains « stigmates » qui gravitent autour de ce mot.

3.1.5. Une communauté de pratique

3.1.5.1. Ecrire : un acte de distanciation

A L'intérieur des scénarios, l'écriture collective s'inscrit dans une pédagogie transculturelle où les élèves explorent :

- a) leur inscription dans l'arbre généalogique transgénérationnel

- b) leur négociation du passage d'une identité prescrite à la construction d'une identité choisie
- c) la réappropriation d'outils favorisant le décentrage
- d) leur inscription du « JE » métissé et comment à travers des parents fictifs ils négocient ce Je

Sur le plan pratique, nous avons emprunté deux outils élaborés dans l'apprentissage du FLE à savoir, les simulations globales et la technique du blason. La simulation globale⁴⁷ permet d'imaginer la rencontre et comme nous le verrons dans l'analyse des entretiens, endosser des identités fictives permet de se désaffranchir du regard de l'autre. Les élèves endossent une identité fictive et créent un univers inspiré du monde « réel » ou d'un monde imaginaire. Le déroulement d'une simulation globale est le suivant :

- a) Choix des lieux, thèmes, villages, situations géographiques, voyages où les personnages interagissent
- b) Construction des personnages (noms, description, etc.)
- c) Incidents rencontrés.

Les simulations globales favorisent la décentration en multipliant les points de vue ce qui permet de développer des capacités empathiques. La deuxième technique utilisée, la technique du blason, est également emprunté au FLE qui l'utilise afin de se présenter et de verbaliser les représentations que l'on a de soi. Cependant, nous avons, dans le cadre des scénarios artistiques, opté pour une verbalisation des représentations des personnages que l'on interprète.

Les élèves commencent à écrire avant les ateliers danse ou théâtre afin que les artistes prennent connaissance de leurs textes et proposent des pistes d'exploitation artistique. Mais tout d'abord, l'écriture collective permet de prendre de la distance par rapport aux questionnements soulevés lors des interactions et rencontres :

Ainsi, par le travail de l'écriture, le sujet crée et s'autoengendre : du texte, se tissent des liens qui le parlent et l'identifient. Il se reconnaît dans les

⁴⁷ François Debuyser est le concepteur des simulations globales.

mots qu'il couche sur la feuille. Ça parle de lui. . A l'heure où la scène d'origine est récusée et évacuée, à l'heure où les parents sont insupportables comme géniteurs, le texte s'offre comme autre scène de création et d'engendrement (Texier, 2011, p.147).

Au travers la co-écriture, j'ai également pu constater que les élèves développent leurs capacités empathiques en prenant conscience du poids des mots. Au cours d'une interaction dans le processus d'écriture, il y a une discussion autour du mot « cling ». Les élèves ont écrit en anglais sans passer par le français. La traduction pour le spectacle est venue à la fin. Les élèves ont ainsi pu prendre conscience du fonctionnement des deux langues et ils étaient surpris d'avoir du mal à traduire en français un texte qu'ils avaient eux-mêmes écrit. Il m'avait appelé parce qu'ils leur manquaient un verbe à leur phrase : « If you ... to you traditions etc. » Pour moi, en tant qu'enseignante à l'époque, il s'agissait d'une recherche lexicale. Mais avec mon nouveau regard de chercheur novice, je me rends compte qu'il s'agissait bien plus qu'une simple recherche lexicale. Ils ont essayé plusieurs mots (refuse, give up). Voici les réactions des élèves que j'ai notées : « Tu peux pas dire « give up », tes parents peuvent pas abandonner leurs traditions, c'est trop dur. » Ils ont alors essayé « stick ». Voici une autre réaction : « « Stick », moi, je trouve que c'est pas assez fort. » Je leur ai alors posé la question suivante : « Quelle est l'idée ou le message que vous voulez dire ou faire passer ? » Ils m'ont répondu qu'en fait les parents ne veulent pas lâcher mais qu'ils souhaitent s'accrocher. Je leur ai répondu que le mot juste serait peut-être tout simplement le verbe « s'accrocher » et ils m'ont répondu : « Ben, oui, on est bête ». Cette activité méta-langagière montre que les élèves conscientisent le sens des mots qu'ils relient très souvent à une émotion, un contexte, une relation pour celui qui le dit et celui qui le reçoit. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces activités méta-langagières pourraient avoir des conséquences positives sur la confiance au langage et un moyen de lutter contre l'insécurité langagière. A travers l'écriture s'opère une activité méta-langagière qui développe les capacités empathiques des élèves en pesant l'importance des mots dans sa relation à l'autre. Cette co-réflexion à partir du mot « cling », est possible parce que le mot et le contexte sont écrits par les élèves, les mots quittent provisoirement l'espace furtif dans lequel

ils sont utilisés à l'oral. Le passage à l'écrit concède une place à ce qui est de l'ordre du ressenti, une place pas toujours évidente à l'oral :

(...) Cette position se situe dans la tradition selon laquelle celui qui écrit, c'est celui qui ressent, qui vit et affirme que le sentiment de vivre, loin d'être immédiatement donné, se développe par un travail qui ne consiste pas seulement à convertir en mots le vécu mais « à faire parler ce qui est senti » (Molinié, 2009).

3.1.5.2. Dire avec le corps

Dans le cadre d'un travail thématique et filmique de certains extraits, nous avons eu recours à l'approche utilisée par le théâtre forum. Certains extraits (avec des passages intergénérationnels conflictuels) ont été visionnés et dans un deuxième temps, l'extrait a été interrompu à un moment clef puis rejoué par les élèves, l'objectif étant d'essayer de trouver un sens partagé de valeurs communes. Le théâtre forum est une technique qui a été élaborée dans les années 60 par le brésilien Augusto Boal⁴⁸ qui a travaillé dans les favelas de Sao Paulo qui s'inscrit dans le théâtre de l'opprimé, ainsi comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique, l'élève passe par le corps pour comprendre.

Pour le scénario 1, les élèves ont travaillé avec un chorégraphe. L'atelier danse a été dirigé par Max Diakok, danseur-chorégraphe et fondateur de la compagnie Boukousou. Max Diakok est né en 1959 à Pointe-à-Pitre en Guadeloupe. Il explore la danse contemporaine en puisant dans le Gwoka qui est une danse d'exutoire créée à l'époque de l'esclavage. La place de la mémoire

⁴⁸ Le principe en est que les comédiens improvisent puis fixent une fable de 15 à 20 minutes sur des thèmes illustrant des situations d'oppression ou des sujets problématiques de la réalité sociale, économique, sanitaire d'une communauté. Ils vont ensuite la jouer sur les lieux de vie de la communauté à qui est destiné le message. À la fin de la scène, - dont la conclusion est en général catastrophique - le meneur de jeu propose de rejouer le tout et convie les membres du public à intervenir à des moments clés où il pense pouvoir dire ou faire quelque chose qui infléchirait le cours des événements. Il s'agit d'une technique de théâtre participative qui vise à la conscientisation et à l'information des populations opprimées d'une façon ou d'une autre. Le théâtre forum s'utilise ainsi beaucoup auprès des populations non alphabétisées dans les projets de développement en pays du Sud (par exemple en Inde, au Rajasthan, au Bengale et au Mahārāshtra), mais est aussi en usage dans les pays développés pour soulever des problèmes de société

corporelle est très importante dans ses créations. Son travail artistique s'enracine et se réinvente perpétuellement. Comme nous l'avons souligné dans le chapitre 3, ce qui est intéressant d'un point de vue transculturel, c'est que Max Diakok construit à partir de souvenirs, de mots, de pensées et des corps :

Si le point de départ de ma démarche artistique est la Guadeloupe, la création artistique et l'interaction avec des publics divers n'ont eu de cesse de me conforter dans la nécessité d'une parole généreuse au-delà des frontières. Cette quête d'une parole essentielle s'adressant à l'être humain, quel qu'il soit et où qu'il soit, n'est pas antinomique avec une recherche esthétique se développant à partir des fondamentaux d'une gestuelle héritée de l'esclavage. Pour terminer, j'aimerais faire mienne cette citation du poète martiniquais Aimé Césaire : « Il y a deux manière de se perdre : par ségrégation menée dans le particulier ou par dilution dans l'universel ». Ma conception de l'universel est celle d'un universel riche de tout le particulier, riche de tous les particuliers, approfondissement et coexistence de tous les particuliers⁴⁹ ».

La présence de Robyn Orlin en résidence au Centre National de la Danse à Pantin et sa création sont à l'origine du projet danse. Tout d'abord, de par son parcours personnel, l'histoire de Robyn Orlin est intéressante d'un point de vue transculturel. Elle est née de parents juifs qui ont fui l'Europe de l'Est pendant le nazisme, elle a ensuite migré en Afrique du Sud où elle a mené un combat anti apartheid et l'on retrouve dans ses œuvres un combat politique et esthétique. C'est une artiste engagée qui dénonce les discriminations raciales entre les Noirs et les Blancs. Le travail de Robyn Orlin permet de faire l'expérience de phénomènes sociaux au travers de la danse. Les élèves sont amenés à une prise de conscience de la multicanalité sensorielle par laquelle les danseurs expriment des émotions dont les élèves s'imprégneront et transformeront dans leur propre production.

Ce qui est également très intéressant dans les créations de Robyn Orlin et qui a motivé une approche par la danse pour les élèves, c'est le rôle actif du spectateur qui devient aussi acteur le temps des pièces (Sanou, 2008, p.86).

⁴⁹ Max Diakok, www.lesperipheries.org/article, numéro 36 Web.

Comme le souligne, le danseur et chorégraphe, Salia Sanou, à travers ces pièces Robyn Orlin :

(...) raconte avec un humour ravageur des histoires graves qu'elle situe dans un contexte esthétique et visuel très fort. Jouant en permanence sur le décalage, la danse surgit là où elle n'est pas attendue, entre performance, théâtre et installation, relevant des arts plastiques. « Il n'y a pas une façon de faire l'art, ni une seule façon de bouger, mais des milliers », résume Robyn Orlin dont l'inventivité et la liberté lui ont d'ailleurs valu le surnom d'Irritation Permanente (ibid., p.70).

Pour le scénario 2, l'atelier théâtre a été mené par Dario Costa, comédien Australien de La Compagnie Drama Ties. Dario Costa est également metteur en scène et professeur de théâtre. En 1992, il immigre en France et poursuit ses recherches en s'inscrivant à l'Ecole Internationale de Théâtre Jacques Lecoq. Dans sa formation et son travail auprès des élèves, l'improvisation est cruciale. Les élèves ont rencontré Dario Costa en janvier. Ils ont travaillé des fondamentaux de l'improvisation. Au cours de l'atelier d'écriture que j'ai mené, les textes n'ont pas été distribués en intégralité au comédien. Par contre tout au long de l'atelier théâtre, ils ont travaillé autour de l'improvisation à partir de situations improvisées évoquées dans leurs pistes d'écriture⁵⁰.

⁵⁰ Par exemple, la relation amoureuse et les interdits parentaux ont été travaillés à travers l'improvisation dans des espaces-temps différents. Au moyen-âge en France, aux Etats-Unis dans une famille de cow-boys au 19eme siècle, etc.

CHAPITRE 4 : Cadre méthodologique d'analyse du corpus

Introduction

Le corpus que nous allons analyser est composé d'interactions en anglais et en français, de pièces de théâtre écrites en anglais et d'entretiens qualitatifs avec des anciens élèves qui ont participé aux projets. Ce corpus s'inscrit dans une logique diachronique. Les interactions ont eu lieu pendant les scénarios, les pièces sont les productions finales et les entretiens ont été menés trois années plus tard.

Nous avons choisi d'analyser les interactions en nous appuyant sur une analyse de la polyphonie au travers des pronoms personnels (Fracchiola, 2006, Rabatel, 2007).

En ce qui concerne les pièces écrites, il ne s'agit pas d'une analyse à visée didactique mais davantage d'une analyse de la manière dont les élèves se sont inspirés de ce qu'ils ont vécu en classe mais aussi en dehors de la classe et ce à quoi ils aspirent en transformant avec créativité le déjà-vécu. Il y a à la fois une forme de projection subjective qui ne s'inscrit pas dans une rupture mais dans une reliance avec une introjection revisitée. Nous rechercherons dans l'écriture les différents indices qui montrent ce passage. Nous avons opté pour une méthodologie d'analyse théâtrale développée par J.P. Ryngaert (2007) qui est la fois spécialiste des écritures dramatiques contemporaines et dramaturge. Nous procéderons à une analyse de la parole des personnages créés par les élèves et la manière dont ils interagissent ainsi que les difficultés d'intercompréhensions entre eux et ce que nous dit cette parole inscrite dans un contexte fictif qui s'appuie sur des expériences « déjà-vues » ou déjà-vécues dans « la réalité » des adolescents. Nous questionnerons ce que cet univers fictif nous donne à lire et à voir sur la manière dont ils idéalisent un monde dans lequel ils se projettent.

En ce qui concerne les entretiens, nous avons décidé de les réaliser à postériori, à savoir trois ans après l'expérience du projet. Ainsi, au cours de l'entretien, nous avons fait émerger des éléments biographiques dans la mesure où le temps a permis de mieux assimiler et subjectiver le rôle d'acteur au sein d'une communauté expérientielle. Après le spectacle, les élèves sont souvent dans un état d'euphorie qui peut être provoqué par l'effet de la dopamine qui ne leur permet

pas de prendre du recul par rapport à cette expérience partagée à la fois par les élèves entre eux et le public composé d'amis, de membres de la famille et de certains enseignants.

4.1. Méthodologie d'analyse des interactions

4.1.1. Interactions sociales de type collaboratif en anglais et en français

Les interactions⁵¹ qui seront analysées ne sont pas des interactions didactiques dans la mesure où elles ne s'inscrivent pas dans un «*scénario prémédité unilatéralement par l'enseignant* »⁵². L'objectif principal des interactions choisies n'a pas pour unique but l'amélioration de la compétence langagière. Comme le souligne V. Fasel Lauzon⁵³, de nombreuses interactions à visée didactique en classe de langue ont pour objectif une transmission d'informations contrôlée par l'enseignant, «*ce qui laisse peu de place pour la création et le maintien des relations sociales, la construction collective du sens, la coordination entre les interactants, la prise d'initiative de la part des élèves. Dans ces conditions, l'interaction n'est plus qu'un simulacre d'interlocution (Bange 2006 :64)* ».

Au cours des interactions que nous avons choisies d'analyser, les élèves sont des interactants, ce qui leur permet de prendre en charge leur discours, de partager leur singularité dans une dimension collective. Ils s'appuient sur leurs propres expériences et interprétations du monde tout en tenant compte de la manière dont l'autre ressent et perçoit ses propres expériences. Ce lieu «*métaphoriseur d'experiencing* »⁵⁴ encourage le partage des expériences et le respect de la différence. Un même événement peut être ressenti et vécu de plusieurs façons. Ainsi, les interactions de ce type encouragent la pensée divergente, la lecture que

⁵¹ Ces interactions ont été enregistrées sur bande audio avec le consentement des élèves dans le cadre d'une activité de recherche scientifique et ont été transcrites verbatim.

⁵² Thèse de doctorat en didactologie des langues et des cultures de Violaine Bigot (2002), *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique : analyses d'interactions verbales en cours de français langue étrangère*.

⁵³ Thèse de doctorat ès Lettres (2009), *L'explication dans les interactions en classe de langue: organisation des séquences, mobilisation de ressources, opportunités d'apprentissage mettre nom et discipline*.

⁵⁴ Notion définie pages 62 et 80.

l'interactant fait du monde. Cependant, comme nous le verrons, la convergence n'est pas exclue dans ces espaces de parole. L'idée de convergence se situe dans la création d'un espace de construction de sens acceptable à la fois pour soi et autrui qui contribue à la socialisation des adolescents :

L'accent n'est plus mis sur les seuls actes d'enseignement mais sur l'interaction dans sa dimension collective, sur le groupe d'apprenants et sur le déroulement de leurs échanges. L'apprenant est vu comme appartenant à un groupe social dans lequel il se fonde. Cependant ce rééquilibrage ne va pas tant dans la direction d'un effort pour envisager la classe comme lieu de progression langagière, que pour l'instaurer comme lieu de parole et de socialisation (...) Ce que l'apprenant dit de lui, comment il interagit dans la présentation de soi, comment il relate des éléments biographiques, sont des données qui contribuent à la construction de son identité et à son rapport aux autres participants, et peut-être aussi à l'apprentissage (Cicurel, 2002).

Afin de définir le type d'interaction que nous avons choisi d'analyser, nous avons emprunté à R. Vion, le concept d'interaction sociale de type collaboratif. Au cours de ce type d'interaction, chaque participant a une égalité de statut⁵⁵. L'interaction est construite par l'activité des sujets impliqués dans la gestion de cette interaction.

Ces différentes interactions ont été choisies parce qu'elles font ressortir différentes représentations de soi, des autres et de sa relation à l'environnement. Elles montrent à la fois comment peut s'opérer une réactualisation des pré-supposés culturels tout en nous permettant de comprendre, grâce aux apports de la clinique transculturelle, l'origine d'une stigmatisation projetée sur autrui mais également l'origine d'une stigmatisation intériorisée. Ainsi, la « réalité », l'interprétation du monde telle qu'elle est vécue ou projetée accorde une place prépondérante à l'empathie mais dévoile également ses obstacles (autocentrisme, tendance à ne remarquer que certains traits chez autrui, notions de stéréotypes sur les cultures, comportements évaluatifs, dominateurs, réprobateurs, dédaigneux ou

⁵⁵ On parlera d'égalité de statut même si parfois une forme de hiérarchisation (sans connotation péjorative) peut apparaître dans la mesure où un intervenant peut en savoir plus d'un point de vue factuel, comme par exemple l'intervenante du GAMS qui sur le plan juridique apporte des informations aux élèves.

dogmatiques).

Nous analyserons trois interactions :

- a) Interaction en anglais ayant eu lieu en classe pendant le cours d'anglais : « **Téma on dirait PVC**⁵⁶! » (Scénario 1) :

Cette interaction s'est déroulée en classe juste après le premier extrait du documentaire de Yolande Zauberman. « *Classified People* ». Au moment où les élèves voient les ghettos noirs, un élève intervient en français à voix haute et dit « **Téma on dirait PVC** ». Il s'agit d'une réflexion que j'ai menée autour de la légitimité de se construire en « et » (par exemple français et tunisien/ français et malien, etc. .) et non en « ou »⁵⁷. Cependant comme nous le verrons, cette nouvelle perspective de soi est suggérée de ma part à la fin de l'interaction mais nous verrons tout au long de l'interaction les obstacles auxquels doivent faire face les adolescents qui ne sont pas toujours faciles à surmonter.

- b) Interaction en anglais ayant eu cours pendant le cours d'anglais à partir du mot « Douks » (scénario 2) :

L'interaction à partir du mot « douks » a eu lieu lors de la première phase du projet, avant l'analyse d'extraits de films (annexe 3). Je suis partie des représentations des élèves pour commencer une phase de déconstruction et conscientisation d'une forme de stigmatisation dans la façon de se représenter l'autre afin de mieux accueillir la diversité et l'altérité présentes dans les films et documentaires analysés mais aussi l'altérité dont les élèves sont porteurs. Le mot « douks » est utilisé principalement par les jeunes en position sociale défavorable vivant dans certaines banlieues de la région parisienne et désigne toute personne originaire d'Inde, du Pakistan, du Sri Lanka et du Bangladesh.

- c) Interaction en français en classe à partir du mariage forcé avec une intervenante du GAMS (scénario 2)

L'analyse qui suit porte sur une interaction sociale sur le sujet du mariage

⁵⁶ « Téma » est un mot argot, du verbe « mater » transformé en « verlan » et « PVC », Paul Vaillant Couturier désigne la cité dans laquelle vivent la majorité des élèves du collège. Je tiens également à préciser que je comprends l'argot et le « verlan » parlé par les élèves.

⁵⁷ Marie Rose Moro, séminaire « *Racismes, hiérarchies et discriminations* », 2013-2014.

forcé, menée en collaboration avec des intervenantes du GAMS (Groupe femmes pour l'abolition des mutilations sexuelles et autres pratiques affectant la santé des femmes et des enfants). Le support utilisé par le GAMS était une pièce de théâtre filmée écrite par un groupe d'adolescentes qui ont choisi de s'exprimer sur le mariage forcé et se sont inspirées, pour certains personnages, de leur réalité familiale, du monde du dedans et de l'intime, alors que d'autres personnages ont été construits à partir de leurs représentations, nés de discussions que les élèves ont pu entendre entre des camarades ou des représentations de l'image qu'elles avaient de certaines familles pour qui l'honneur était un élément clef.

4.1.2. Analyse énonciative au travers des pronoms personnels

Nous avons opté pour une analyse de l'énonciation au travers des pronoms dans la mesure où ils représentent des marqueurs de perception d'altérité « *les pronoms constituent ainsi des indices de constructions des représentations de l'altérité* » (Fracchiolla, 2006, p.43). L'utilisation des pronoms sujets nous permettra d'analyser plusieurs éléments du discours pour comprendre comment les adolescents, sujets de cette étude, organisent le réel relationnel et prennent en charge leurs énoncés avec plus ou moins de distance. Nous allons relever, dans les interactions, les différentes occurrences des pronoms personnels comme des indices de perception de soi, de l'autre et du soi-modifié (De Carlo, 1998).

La première personne

La 1^{ère} personne est utilisée par le locuteur pour s'auto-désigner. Il désigne celui qui parle et qui prend en charge ce dont il parle⁵⁸. « Je » relève de la présence plus ou moins grande de la personne qui prend position dans le discours. A travers son discours, « je » organise la manière dont il perçoit le réel.

Nous analyserons également la première personne du pluriel, « nous », souvent utilisée dans l'interaction avec le GAMS, où le « nous » renvoie aux enfants qui grandissent en situation transculturelle qui s'oppose aux autres, les enfants autochtones. Au travers de l'utilisation de la première personne de pluriel, nous analyserons les différents degrés de distanciation présents.

⁵⁸ Degré de prise en charge qui sera nuancé par A. Rabatel (4.1.3).

La 2eme personne

La 2eme personne est utilisée pour désigner l'auditeur-récepteur-allocutaire.

La 3eme personne

La 3eme personne est utilisée pour désigner des choses et des personnes différentes du locuteur et de l'auditeur. En utilisant la 3eme personne, le positionnement du locuteur sera plus distancié. Selon la terminologie d'E. Benveniste la 3eme personne est une « *non personne* » dans la mesure où il s'agit d'une personne non présente dans la relation qui se crée dans l'énonciation. Lors de l'utilisation de la 3eme personne nous verrons qu'il peut s'agir de « voix » qui ne sont pas attribuables au locuteur au moment de l'énonciation. Il peut s'agir de discours rapportés et nous nous pencherons sur l'impact de ces « autres voix » pour des locuteurs en situation transculturelle, en d'autres termes nous analyserons le poids de ces autres voix dans la construction identitaire adolescente en situation transculturelle.

Nous analyserons les indices visibles, ici, les pronoms personnels, de la prise en charge de l'énoncé par le locuteur. Nous nous intéresserons aux pronoms utilisés pour parler de soi et des autres en situation d'interaction. Nous repérons et analyserons les différents pronoms présents dans les interactions ainsi que la position du locuteur par rapport à ces différentes voix.

Nous analyserons le degré de prise en charge de l'énoncé par le locuteur. La prise en charge énonciative d'un propos signifie « *ce qui fait que le locuteur prend en charge son énoncé, en tant qu'énonciateur, parce que son propos est jugé vrai, en adéquation au réel* » (Rabatel, 2007, p.89). Ces degrés de prise en charge se traduisent par une volonté pour le locuteur d'établir une distance avec l'objet dont il parle ou une tension que le locuteur entretient avec les personnes dont il parle dans son discours.

Le jeu des pronoms dans l'interaction verbale est défini par le locuteur dans les processus discursifs qu'il utilise pour se dissocier, s'identifier, se comparer à autrui alors que cet autre peut-être lui-même l'autre de l'interlocution (tu) ou l'autre absent (il/elle/lui) (Fracchiolla, 2006, p.43).

En l'absence du marqueur « Je », nous essaierons de repérer qui est l'énonciateur dans le discours. Puis nous préciserons la position du locuteur par rapport à l'énonciateur. Rappelons comme le souligne A. Rabatel que la référenciation « *n'est jamais neutre, même lorsque les énonciateurs évaluent, modalisent ou commentent le moins possible* » (2007, p.89).

Une fois l'énonciateur repéré, s'il est différent du locuteur, il conviendra d'analyser la position du locuteur par rapport à ce dernier en termes d'accord, de désaccord ou de neutralité. Selon A. Rabatel, en utilisant la marque de la première personne, le locuteur « s'investit dans son dire » mais un effacement ne signifie pas nécessairement une non-prise en charge mais il peut s'agir d'une « *tactique de légitimation en s'appuyant sur un garant externe* » (ibidem).

4.1.2. Polyphonie et pluralité des voix

Nous notons dans les interactions et dans les entretiens une polyphonie⁵⁹ que je me propose d'analyser. La polyphonie tient compte de la question des points de vue au sein du discours. Pour Bakhtine, « *chaque énoncé est le maillon de la chaîne fort complexe d'autres énoncés* » (1984, p.275). Par conséquent, nous distinguerons l'énonciateur du locuteur. L'énonciateur se réfère « *aux voix qui traversent le discours* » (Maury-Rouan, Vion, Bertrand, 2007, p.133). Il peut s'agir de discours rapporté et par conséquent d'opinions attribuées à d'autres. Dans ce cas, nous nous intéresserons au rapport, à la relation du locuteur et des différents énonciateurs absents au moment de l'énonciation mais présents dans le vécu des locuteurs.

Puisque que nous nous intéresserons aux relations établies par le locuteur avec ces autres voix, il y a là une forme de dialogue fictif avec ces autres voix :

Le dialogisme exprime le fait que toute parole fonctionne comme une réponse à un nombre indéfini de formes discursives antérieures, de sorte qu'elle peut être appréhendée comme résultant d'un dialogue fictif, mais néanmoins réel, entre l'énoncé et un courant de communication

⁵⁹ Du grec « poluphonia » qui signifie un grand nombre de sons ou de voix. Il a été à l'origine utilisé dans le domaine musical où il désigne un assemblage de voix multiples visant à former un ensemble harmonieux.

ininterrompu dont il n'est qu'un épisode (idem).

Nous rechercherons, donc, quelles sont ces autres voix et analyserons l'impact de ces autres voix que nous interpréterons en nous appuyant sur la clinique transculturelle. Cet autre qui traverse le discours est-il ressenti comme un adversaire ou non, est-il instrumentalisé ou non et enfin est-il ressenti comme tout simplement étranger⁶⁰ ?

Nous analyserons pour chaque pronom quel est le degré de prise en charge du locuteur, ce degré pouvant aller de l'engagement au désengagement. Dans toute énonciation, il y a une dimension subjective :

L'énonciation est un phénomène complexe qui témoigne de la façon dont le sujet parlant « s'approprie » la langue pour l'organiser en discours. Et dans ce processus d'appropriation le sujet parlant est amené à se situer par rapport à son interlocuteur, par rapport au monde qui l'entoure, et par rapport à ce qu'il dit (Charaudeau, 1992, p.572).

Rappelons comme nous l'avons mentionné (p.53) que la parabole est une demande de changement et nous verrons dans ce dialogue fictif quelle est la demande implicite parfois non conscientisée des adolescents.

Au travers des pronoms personnels, nous analyserons les points suivants :

- 1) La représentation de soi
- 2) La représentation de l'autre
- 3) la relation entre soi et l'autre
- 4) la relation entre soi et son environnement
- 5) la relation entre l'autre et son environnement
- 6) la prise de conscience de soi au sein de la matrice sociale

Nous nous poserons les questions suivantes :

- a) Quels pronoms utilisent-ils ?

⁶⁰ Les termes d'adversaire, d'instrument et d'étranger sont empruntés au psychologue J. Maisonneuve.

- b) De qui parlent-ils ?
- c) Comment en parlent-ils ?
- d) S'agit-il de co-locuteurs présents au moment de l'interaction ?
- e) S'il s'agit de personnes actanciennes non présentes au moment de l'interaction, quel(s) rôle(s) ont-elles dans la construction identitaire des adolescents ? Sont-elles présentées comme des passeurs, des médiateurs ou constituent-elles un obstacle ?
- f) Quel est la dimension affective envers l'autre ?
- g) Cette dimension affective permet-elle de créer de la reliance ou de la déliance ?
- h) Si ce rapport à l'autre est vécu en termes de déliance, qu'est-ce qu'il serait souhaitable que l'autre modifie pour les adolescents qui grandissent en situation transculturelle ?

4.2. Méthodologie d'analyse des pièces écrites

4.2.1. Statut des pièces dans le dispositif

Comme nous l'avons souligné dans le cadre théorique, l'écriture favorise la distanciation et permet aux élèves d'extérioriser et de verbaliser ce qui a été intériorisé de manière consciente ou inconsciente (comme la stigmatisation de soi ou de l'autre). Cette distanciation peut offrir la possibilité de faire évoluer la façon de :

- a) se représenter soi-même
- b) Se représenter les autres
- c) Se représenter le monde
- d) De s'inscrire dans la matrice sociale

L'objectif de l'écriture théâtrale et du jeu théâtrale est de favoriser l'expression d'une liberté physique (celle de se mouvoir dans un espace alter imaginé à partir d'éléments sensori-perceptifs) et psychique (celle de s'émouvoir en entrant dans la peau d'un personnage) qui permet au « je » d'avoir la possibilité

de s'inscrire dans un espace métissé qui reconnaît la légitimité de se construire une identité hybride. L'analyse des pièces écrites a pour objectif de repérer ce qui a changé dans leur façon de se représenter eux-mêmes et les autres par rapport à la première phase des scénarios et surtout d'analyser les choix qu'ont fait les élèves. L'objectif sera d'analyser comment une pédagogie transculturelle leur permet de :

- a) s'inscrire dans l'arbre généalogique transgénérationnel
- b) négocier le passage d'une identité prescrite à la construction d'une identité choisie
- c) se réapproprier les outils favorisant le décentrage
- d) inscrire le « Je » au travers de l'écriture dans un espace métissé et ce qui se joue au niveau des parents à travers le ressenti des enfants
- e) de projeter l'image qu'ils se font des parents fictifs et d'imaginer comment ils négocient le « JE » métissé de leurs enfants

Nous repérerons et analyserons les « risques » qu'ils prennent et qu'ils ne peuvent parfois pas prendre en tant qu'interactants au cœur des interactions sociales de type collaboratif. Le fait même d'endosser une identité fictive dans une langue autre offre un espace d'émergence d'une parole qui comme nous le verrons dans l'analyse des entretiens fait sens pour les adolescents. Ainsi, nous analyserons la subjectivité « *dans ces composantes affectives, cognitives, sociales et culturelles* » (Feldhendler, 2010).

4.2.3. Analyse de la parole au travers des dialogues

Nous analyserons la parole à travers les dialogues (Ryngarert, 2010) et ce qu'ils nous dévoilent quant aux relations entre les personnages autour d'un nœud conflictuel.

1. Nœuds conflictuels principaux et secondaires et enjeux de la parole
2. Rapports de force entre les personnages

3. Dans quel but abordent-ils le ou les sujets ?
4. Comment réagissent-ils ?
 - a) Sur le plan de l'action
 - b) Au niveau du dialogue (Changent-ils de sujet ? Il y a-t-il évitement ou fuite ?)
 - c) Quand et comment les situations évoluent-elle ?
4. Dénouement ou questionnement

Pour mieux comprendre les relations entre les personnages nous analyserons les dialogues à partir des points suivants :

1. Le respect des règles conversationnelles et dans quelle mesure le respect ou non de cette règle fait évoluer la situation
2. Les personnages s'écoutent-ils ? Se coupent-ils la parole ? Si oui, à quel moment ?
3. Et quel est l'impact au niveau de la progression ou non vers une résolution des conflits ?
 - a) Les personnages laissent-ils s'installer un échange ?
 - b) Quelles sont les différents types de répliques (par exemple elliptiques, abondantes, etc.)
 - c) Quels types de discours prononcent-ils les uns sur les autres ? Sur eux-mêmes ?
 - d) Tout comme dans l'analyse des interactions, nous analyserons également le rôle et la place de l'empathie entre les personnages

Nous analyserons le rôle et la place des idéaux parentaux et des idéaux des enfants en se référant aux apports de la clinique transculturelle.

Tout comme dans l'analyse des interactions, nous analyserons également le rôle et la place de l'empathie entre les personnages. Cependant, dans le cadre du scénario 1, nous tiendrons compte de la spécificité de la pièce écrite par les élèves qui est une forme de « théâtre documentaire dansé ». *« Le théâtre documentaire emprunte ainsi également une forme d'enquête ou d'un procès, qui font se*

*succéder témoignages et points de vue »*⁶¹. Dans *Journey against oblivion*, les élèves utilisent des marqueurs du réel (photos, témoignages, extraits de documentaire, etc.) étudiés lors de la première phase du scénario. Les élèves « passent la parole » à d'autres et nous analyserons également le contenu de cette parole.

4.3. Méthodologie d'analyse des entretiens

4.3.1. Pourquoi avoir réalisé ces entretiens a posteriori ?

L'objectif des entretiens est de mesurer les impacts à moyen terme de ces expériences (acteurs au sein d'une communauté expérientielle à un moment précis de l'adolescence). Ainsi, nous verrons le sens que les interviewés donnent à leur propre pratique. Les interviewés ont été amenés à effectuer un travail de reconstruction dans la mesure où ils doivent se replonger dans l'état d'esprit dans lequel ils étaient à une période de leur vie et scolarité au collège. Ils vont être remis en lien avec eux-mêmes par l'évocation de souvenirs évoqués directement par les élèves ou suscités par des rappels mémoriels proposés par l'interviewer.

Cette rencontre a lieu trois ans après les scénarios pour plusieurs raisons. Si on interviewe les élèves après la représentation de leur spectacle, il émane une euphorie qui rend difficile le décentrage et la distanciation. Pour l'interviewer, une triple distanciation est nécessaire. Il est à la fois l'instigateur des projets et ancien enseignant de ces élèves, le chercheur et l'interviewer.

Les entretiens sont de type qualitatif semi-directif où l'interviewer, bien qu'ayant préparé ses questions, laisse une place à l'imprévu car l'entretien est aussi une rencontre.

Les entretiens enregistrés sont anonymes et l'interviewer ne prend pas de notes pendant l'entretien afin de ne pas perturber l'interviewé et de ne pas lui faire perdre son fil conducteur.

En ce sens, l'entretien est également un moment où il y a émergence d'une parole qui fait sens :

L'objectivation renvoie au fait que lorsqu'il parle, l'interviewé ne livre pas

⁶¹ Laurence Perrin, Théâtre de Cornouaille, *Pour une approche du théâtre documentaire*, dossier pédagogique 2011-2012.

un discours déjà construit mais le construit en parlant, opérant une transformation de son expérience cognitive, passant du registre procédural (savoir-faire) au registre déclaratif (savoir-dire). Car les faits « existent en tant que réalité vécue, mais ils sont fabriqués au cours du processus d'interaction, d'observation et d'expérience » (Rabinow, 1988, p.137) et (Blanchet, Gotman, 2010, p.26).

4.3.2. Définition de la population, lieux et configuration

Ces entretiens ont eu lieu en dehors du collège pour différentes raisons. Pour certains élèves, le collège reste un bon souvenir qui leur a servi de passerelle dans le choix de leur orientation. Alors que pour d'autres, il peut être un souvenir douloureux parce qu'il correspond au moment d'une orientation non-choisie. Ce choix a pour but de permettre l'expression d'une parole plus distanciée et permet aux anciens élèves de dissocier les statuts ancien-enseignant et chercheur et permet également au chercheur d'établir une certaine distance pour endosser le rôle d'enquêteur. Ils seront replongés dans des souvenirs qui leur rappelleront l'élève qu'ils étaient mais ils seront reçus en tant qu'individu. Il leur est proposé de porter un regard autoréflexif sur le travail qu'ils auront fourni. Ainsi, les sortir de leur ancien statut d'élèves leur offre une plus grande liberté. Nous avons choisi d'interviewer des élèves qui ont eu, pendant le projet, des relations différentes aux apprentissages. Afin d'éviter l'écueil de la stigmatisation, nous partons du principe qu'il n'existe pas de « bons » ou « mauvais » élèves car cette catégorisation est source de stigmatisation pour les élèves les plus vulnérables, nous préférons parler de rapport aux apprentissages simple ou complexe.

Dans le cadre du scénario 1, nous avons deux entretiens : Shun, Erika et pour le scénario 2, Nabia, Fatimata, Fatoumata et Marc. Certains élèves comme Shun, Nabia et Fatimata entretiennent des rapports simples aux apprentissages et ne sont pas en position de vulnérabilité sur le plan scolaire. Par conséquent, nous essaierons de comprendre et d'analyser ce que peut apporter « de plus » ce type de projet sur le plan affectif, social, culturel mais aussi cognitif.

En ce qui concerne Erika, Fatoumata et Marc, nous essaierons de comprendre dans un premier temps ce qui est, selon eux, à l'origine d'une relation complexe aux apprentissages. Comme nous le verrons, une relation complexe peut être

multifactorielle (sociale, familiale, didactique car même si la didactique vise à favoriser les apprentissages, pour les élèves les plus vulnérables, c'est l'effet inverse qui se produit et elle peut devenir un frein aux apprentissages, nous parlerons par conséquent de modalités d'apprentissage didactique, etc.).

Les élèves ont été contactés par téléphone ou courriel et ils ont été invités à la fois en tant qu'anciens élèves et collaborateurs dans cette partie de recherche.

4.3.3. Choix des variables pour le protocole d'entretien

Afin de mesurer l'impact des scénarios, nous suivrons le protocole d'entretien organisé à partir de variables, qui s'inscrit lui aussi dans une logique diachronique : avant, pendant et après le projet.

Variable 1 : Auto-représentation de soi (élève-individu) et relation à la langue vivante 1

- 4) Tu vas essayer de te replonger dans l'élève que tu étais avant de travailler en projet et essayer de me dire quelles images tu avais ?
- 5) Quelle place occupait l'anglais dans ton univers en dehors de l'école ?

Les questions 1 et 2 ont pour objectif d'analyser la « relation » à de l'anglais en milieu scolaire et non scolaire. En effet, il nous semble important de prendre en compte ces deux dimensions spatiales puisque de nombreux élèves entretiennent des rapports antagonistes aux langues dans la sphère publique et privée. Ils baignent souvent dans la sphère privée dans un univers anglophone (musique, cinéma, etc.) mais dans la sphère publique certaines réticences et résistances apparaissent.

Glissement de perspective pendant le projet

- 6) Après le projet, quelles images avais-tu de l'anglais ?
- 7) Qu'est-ce qui a permis de modifier cette image de la langue ?

Les questions 3 et 4 visent tout d'abord à repérer s'il y a eu un glissement de perspective, une transformation de l'image de la langue vivante 2 et les éléments qui ont permis de transformer l'image et/ou la relation qu'ils avaient au départ.

Variable 3 : Apports d'un apprentissage coopératif

- 8) Le travail en groupe te semblait-il important dans le cadre de ce projet ? Pourquoi ?
- 9) Qu'a-t-il permis de développer chez toi ?

Les questions 5, 6 et 7 portent sur l'apport d'un apprentissage coopératif. Ces questions vont permettre de mieux comprendre comment ont été vécues la socialisation et l'individualisation et quel équilibre le travail coopératif leur a permis de trouver.

Variable 3 : Reliance entre le dedans et le dehors et construction identitaire adolescente

Liberté psychique au travers de l'expérience artistique

- 10) Est-ce que tu as eu le sentiment de développer certaines qualités en travaillant sur ce projet ? Lesquelles ?
- 11) Est-ce que le fait d'avoir utilisé l'anglais dans la pièce de théâtre t'a donné une certaine liberté ?

La question 8 porte sur l'expérience artistique. Je me suis rendue compte trop tard que le mot « liberté » pouvait influencer la réponse. Cependant, nous pouvons émettre l'hypothèse que cette question peut permettre, au cours de l'entretien une reconstruction vue sous l'angle d'une perspective précise qui les invite à faire des liens, à construire des ponts entre les arts et la liberté.

Construction identitaire : filiation, affiliation et métissage

- 12) Existaient-ils des liens entre la thématique du projet et ton histoire personnelle et familiale ?

La question 9 s'intéresse à la singularité des interviewés et plus précisément aux liens entre le fait d'avoir été acteur au sein d'une communauté expérientielle dans un cadre scolaire et les expériences personnelles et familiales vécues en dehors de l'école. Cette question reste exploratoire mais vise à savoir si les interviewés font des liens (de quelle nature sont-ils ?) et si ces liens entre le dedans et le dehors sont ressentis en termes de reliance.

- 13) Quel souvenir gardes-tu de la place des arts (théâtre ou danse) dans cette expérience ?

La question 10 porte sur les traces, les souvenirs de certaines expériences afin de comprendre celles qui les ont le plus marqués et pourquoi.

- 14) Comment es-tu rentré dans la peau du personnage ?

La question 11 vise à mieux comprendre par quels procédés les élèves « entrent dans la peau » d'un personnage. Est-ce parce qu'ils font des liens avec leurs trajectoires personnelles ? Est-ce parce qu'ils s'identifient à des personnages ou des causes ?

- 15) As-tu eu le sentiment de développer d'autres qualités, et lesquelles, en travaillant sur ce projet ?

La question 12 revient sur les qualités développées au cours de l'expérience d'un point de vue singulier. Nous essaierons également de faire des liens entre les qualités développées pendant le projet et ce qu'ils sont au moment de l'entretien. Font-ils des liens, si oui, lesquels ?

- 16) As-tu eu l'occasion de retravailler en projet ? Si oui dans quel cadre ? Si non, aurais-tu aimé renouveler cette expérience ?

Enfin la dernière question porte sur « leurs années lycée » et nous tenterons de savoir si cette expérience a été renouvelée sous une autre forme et ce qu'elle leur a apporté de plus. Si ce n'est pas le cas, nous essaierons de savoir si ils auraient aimé revivre ce type d'expérience et pour quelles raisons.

Ainsi, nous explorerons à travers l'entretien ce qui a permis ou non aux élèves de vivre cette expérience au travers de passerelles que nous nommons « reliance ». La reliance étant ce qui permet de :

Relier le dedans et le dehors (Questions 9)

Renforcer les liens entre les élèves (Questions 5)

Développer les capacités empathiques des élèves (Questions 6)

D'effectuer un retour à sa propre intériorisation du monde au travers des arts (Questions 10 et 11)

D'offrir aux élèves la possibilité de partager des émotions, de les nommer et de les comprendre (Questions)

Convention de transcription

: deux points signalent une extension du son ou de la syllabe qui précède

. un point indique une intonation descendante

, une virgule indique une intonation continue

? un point d'interrogation indique une réflexion croissante

! un point d'exclamation indique un ton assuré

L'emphase est signalée par le soulignement

Les lettres majuscules indiquent ce qui est dit avec un volume plus haut que la conversation en cours

... Les points suspension sont utilisés pour les silences ou les hésitations

X signifie que la parole a été coupée

[] Les crochets sont utilisés pour les passages ou les mots inaudibles

4.3.4. Analyse longitudinale et analyse de contenu

Nous procéderons dans un premier temps à une analyse entretien par entretien qui repose sur :

L'hypothèse que chaque singularité est porteuse du processus soit psychologique soit sociologique que l'on veut analyser. L'analyse par entretien se justifie donc lorsqu'on étudie des processus, des modes d'organisation individuels en tant qu'ils sont révélateurs : (...) d'une théorie du mode de production de l'existence (récit de vie.) L'analyse par entretien permet de déceler le mode d'engendrement singulier des processus, qu'il soit clinique, cognitif ou biographique (Blanchet, Gotman, 2010, p.94).

Pour Bardin (1997), l'analyse de contenu est généralement définie comme un ensemble permettant de décrire tout contenu de communication en vue de l'interpréter, une méthode empirique, dépendante du type de parole que l'on veut étudier et de ce qu'il veut démontrer. L'analyse de contenu balance entre deux pôles, d'une part la rigueur de l'objectivité et d'autre part la fécondité de la subjectivité (*ibid.*).

Nous opterons à la fois pour une méthode de type analyse de contenu proposé par Bardin (1997) mais nous nous appuierons sur certaines techniques de l'analyse de l'énonciation (les changements de sujet, les connecteurs linguistiques, les connecteurs de négations, les interpolations, les lapsus, les alibis, les jeux de mots, les figures de rhétoriques et la métaphore), qui nous permettra lors de la phase d'inférence d'approfondir l'interprétation :

L'entretien est une mise en scène libre de ce que cette personne⁶² a vécu, ressenti, pensé à propos de quelque chose. La subjectivité est toute présente : un sujet parle. Il dit « Je », avec son propre système de pensées, ses processus cognitifs, ses systèmes de valeurs et de représentations, ses

⁶² L'interviewé.

émotions, son affectivité, et l'affleurement de son inconscient (Bardin, 1997, pp.93-94).

La méthodologie d'analyse de contenu proposée par Bardin (1997) comporte trois étapes chronologiques :

a) la préanalyse :

La préanalyse correspond à une période d'intuition tout en ayant pour objectif d'opérationnaliser et de systématiser « des idées de départ de manière à aboutir à un schéma précis du déroulement des opérations successives, à un plan d'analyse. Cette phase a trois missions : le choix des documents⁶³ à soumettre à l'analyse, la formulation des hypothèses et des objectifs, l'élaboration des indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation terminale (ibid.pp.125-126).

b) l'exploitation des entretiens

Pour l'exploitation du matériel nous opterons la méthode des catégories :

La catégorisation est une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différentiation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis. Les catégories sont des rubriques ou classes qui rassemblent un groupe d'éléments (unités d'enregistrements dans le cas de l'analyse de contenu sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractères communs de ces éléments (Bardin, 1997, p.150).

c) le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation :

L'interprétation des résultats consiste à prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié. Lors de cette étape, nous tiendrons compte des apports de notre cadre théorique.

⁶³ Des entretiens.

4.3.4. Analyse transversale des entretiens

Nous procéderons dans un second temps à une analyse thématique transversale afin de rechercher une cohérence inter-entretiens afin de repérer les thèmes récurrents, parents, divergents, etc. (Paillé et Muchielli, 2012).

4.4. Etude de cas : Auto-confrontation

Au travers d'une auto-confrontation, Erika nous offre un témoignage à travers lequel, elle revient sur l'adolescente qu'elle était au collège. Elle essaie de comprendre ce qui l'a poussée à commettre un acte violent envers un semblable alors qu'elle était en 5^{ème}. En classe de troisième, Erika a commencé à s'épanouir et à avoir confiance en elle. Elle a été actrice d'un scénario pédagogique-artistique qui a été conçu pour les élèves qui lui a permis comme elle le dit de « s'apprendre ». Ainsi, l'école prend une nouvelle dimension et devient un lieu où l'on apprend et où l'on « s'apprend ».

Nous analyserons comment Erika « entre en empathie » avec elle-même pour essayer de comprendre comment elle parvient à verbaliser sa propre quête d'un espace de résilience (Cyrulnik, 2007,2012). Cet entretien est intéressant dans la mesure où il offre un espace de parole dans lequel émerge une parole d'adolescente et de ses attentes envers des adultes à l'école ou en dehors de l'école. On entend souvent, les paroles d'enseignants et de leurs attentes envers les élèves. Ici, nous proposons une approche inverse peu « écoutée » dans le milieu éducatif, à savoir comment les adultes peuvent aider les adolescents à grandir et s'épanouir du point de vue de l'adolescent. Cet entretien permettra également de mieux comprendre les liens entre violence et savoirs puis dans un deuxième temps les liens entre créativité et savoir-être.

DEUXIEME PARTIE : ANALYSE DES DONNEES

CHAPITRE 5 Analyse des interactions

Introduction

Dans les scénarios que nous analysons, les interactions sont des moments particulièrement importants car ce sont les espaces de la prise de conscience et de la construction de la parole des adolescents, qui y est donc accueillie sans être disqualifiée par l'enseignant. Elles ont pour objectif de verbaliser leurs ressentis sans porter de jugement sur ce qui leur semble être « vrai » ou faux » dans la mesure où la réalité extérieure est perçue de manière subjective : « *L'objectivité est un terme relatif : ce qui est objectivement perçu est, jusqu'à un certain point, conçu subjectivement* » (Winnicott, 1971, p. 128).

La stratégie du scénario consiste à initier, orienter l'interaction et par conséquent la réflexion vers l'acceptation de soi et des autres en tant qu'individus porteurs d'altérité en questionnant les jugements, stéréotypes et auto-stéréotypes. Ainsi, la dimension objective résidera dans l'orientation d'une réflexion qui permet de mieux faire face à ce qui peut entraver la construction de soi et/ou des autres.

Cette initiation⁶⁴ vers une prise de conscience et vers des questionnements arrive souvent à la fin de l'interaction puisque la première étape consiste à parler de la façon dont les adolescents perçoivent le monde, les individus et comment ils se perçoivent eux-mêmes en fonction du regard porté sur eux. L'initiation dont il est question au cours de ces interactions, correspond à ce que nous appelons une recherche de consensus :

1. La conscientisation du regard porté sur l'autre au travers du poids des mots ;
2. La légitimité de se construire une identité plurielle ;
3. Le métissage.

⁶⁴ Par initiation, nous entendons les prémices d'une recherche de consensus qui renvoie au partage d'un espace commun co-construit d'acceptation de soi et des autres à partir des reconnaissances de la singularité de chaque individu.

Les interactions analysées dans cette partie ont été choisies car elles illustrent, à la fois, le besoin de dialogue entre les cultures, les individus (interculturalité), la reconnaissance de la différence et le dépassement de ces différences (transculturalité) au sein d'une communauté partagée, en lien avec l'analyse transculturelle.

Nous avons choisi ces interactions parce qu'elles montrent la complexité de la construction identitaire, la complexité de la catégorisation, qu'il s'agisse d'une forme de stigmatisation intériorisée et/ou d'une stigmatisation projetée sur autrui. Ces interactions montrent comment le questionnement en classe d'anglais peut-être conduit pour les élèves au travers d'une co-construction afin qu'ils puissent donner un sens plus réfléchi à ce qu'ils sont et débusquer les auto-stéréotypes et les hétéro-stéréotypes.

Au cours de ces interactions, il y a un double regard qui concerne à la fois la perception et la position de l'adolescent face à l'adversité mais aussi une conscientisation de la catégorisation, où cette fois-ci les mots employés par les adolescents peuvent aboutir à une forme d'adversité comme nous le verrons au travers de l'analyse du mot « douks ». Ces interactions présentent à la fois une réflexion sur le poids de l'adversité mais aussi une réflexion sur la diversité et le respect de la différence dans la construction d'un espace partagé, d'un espace métis.

Pour les interactions 1 et 3, les questions de filiation, d'affiliation et de métissage apparaissent clairement. Pour l'interaction 2, il est intéressant de voir comment les élèves eux-mêmes établissent une distance qui peut être un frein au métissage⁶⁵.

Nous avons pour objectif de :

1. Montrer la difficulté de se situer pour ces adolescents.
2. De mettre en lumière les différentes stratégies et ressources des adolescents dans leur construction

⁶⁵ Rappelons que par métissage, nous n'entendons pas le déni des transmissions parentales mais un remodelage qui tient à la fois compte des transmissions qui s'inscrivent dans un processus de création élaboré par les adolescents.

identitaire.

3. De montrer les processus de prise de conscience

Afin d'analyser la pluralité des voix dans les énoncés, nous avons opté pour une analyse des pronoms, qui comme nous l'avons souligné dans le cadre méthodologique, sont des marqueurs pertinents d'altérité dans la mesure où leur utilisation révèle les degrés de distanciation ou de rapprochement (une distance ou un rapprochement entre soi et les autres) au sein de son groupe d'affiliation et au sein de sa filiation.

Nous aurons au préalable repéré les thèmes et les sous-thèmes qui nous serviront de trame dans l'analyse des pronoms, rappelons que dans le cadre d'une pédagogie transculturelle telle que nous l'envisageons, l'objectif est de faire « *reculer les craintes, d'engager un travail mutuel et de promouvoir le respect de chacun* » (Moro, op. cité., p.56). Pour ce faire, comme nous l'avons souligné chapitre 3, la première étape des scénarios, intitulée « une communauté interprétative » vise à verbaliser, c'est-à-dire de mettre « en mots » et par conséquent « d'amener à la conscience » ce que le poids (adversité) ou le bénéfice (diversité) de certaines situations peuvent engendrer.

Ces interactions visent à démontrer les obstacles que doivent surmonter les adolescents afin d'aller à la rencontre des autres et d'eux-mêmes. Nous verrons ensuite, dans les pièces écrites les différents glissements de perspectives des élèves ayant eu lieu entre cette première phase des scénarios qui correspond au passage de lieu métaphoriseur à celui de « lieu métaphoriseur d'experiencing ».

5.1. Interaction en anglais à partir de « *Téma on dirait PVC*⁶⁶ »

Cette interaction s'est déroulée juste après le premier extrait du documentaire de Yolande Zauberman. « *Classified People* » (annexe 2) et s'inscrit dans la première phase du scénario intitulé : « *Voyage contre l'oubli : découverte de l'apartheid et de la période post apartheid au travers des arts* ». Cette interaction fait ressortir différentes représentations de soi, des autres et de sa relation à l'environnement. Nous verrons comment en verbalisant des expériences vécues comme stigmatisantes les élèves opèrent une amorce de réactualisation des stéréotypes et des préjugés que la société porte sur les jeunes qui grandissent en situation transculturelle et qui vivent dans certaines banlieues.

5.1.1. Deux visions différentes de « sa » banlieue

5.1.1.1. Une ville pauvre et bétonnée

Au moment où les élèves voient les ghettos noirs, un élève intervient à voix haute et dit « *Téma on dirait PVC* ». Il m'a semblé intéressant de rebondir sur cette remarque spontanée d'Amir pour plusieurs raisons. Tout d'abord, cette comparaison m'interpelle parce qu'il n'existe pas à Bobigny de ghettos noirs. Au contraire il existe une grande mixité, une richesse mais qui comme nous allons le voir prend une tout autre dimension pour certains élèves. Ensuite, même si une paupérisation existe réellement dans cette ville, d'un point de vue social, elle ne semble pas comparable à celle de l'extrait visionné, pourtant la perception que s'en font certains élèves est tout autre.

Au travers de cette remarque spontanée « *Téma, on dirait PVC* », Amir compare les ghettos noirs du documentaire à sa propre ville. Cependant, il invite les autres élèves à réagir en se positionnant. Il a établi une comparaison en fonction d'indices perçus dans l'extrait visionné. Sa perception reste subjective et les autres élèves peuvent partager son hypothèse ou l'invalidier. Cependant, cette comparaison reste ambiguë. Lorsque je demande les raisons qui lui permettent d'établir une comparaison entre Bobigny et le ghetto noir de l'extrait,

⁶⁶ « Téma » est un mot argot, du verbe « mater » transformé en « verlan » et « PVC », Paul Vaillant Couturier désigne la cité dans laquelle vivent la majorité des élèves du collège. Je tiens à préciser que j'ai compris cette phrase parce que je comprends « le verlan ».

Amir répond : « ***Because they are all black*** » (ligne 4). Il établit une analogie entre la couleur de peau de la population des ghettos et l'existence, selon lui d'une prédominance d'une population noire à Bobigny. En utilisant le pronom personnel « they », il établit une distance entre la population de l'extrait et celle de Bobigny. A sa remarque, certains élèves sourient mais cette comparaison d'Amir ne suscite aucune réaction virulente parce qu'il habite lui-même la cité Paul Vaillant Couturier. On peut supposer qu'un interlocuteur extérieur ne partageant pas cet espace de vie aurait suscité des réactions virulentes.

Cependant, Sabrina réagit afin de marquer son désaccord avec Amir et introduit un point de vue divergent. Elle prend en charge l'énonciation, tout en établissant un ordre de causalité de lecture entre le lien existant entre les personnes du documentaire et la vision d'Amir. Selon elle, ce n'est pas une question de couleur mais de pauvreté : « ***I think it is not a question of being black but a question of poverty*** » (l. 6-7). Elle introduit une dimension subjective (I think), ce qui sous-entend qu'il s'agit bien de son point de vue et que d'autres élèves peuvent être en désaccord. Elle développe ce qu'elle entend par là : “ ***If you live in Bobigny, it's because you haven't got money (.) otherwise you would live somewhere else, in a nicer place***” (l.9-10).

Ici, Sabrina utilise le pronom personnel « you » qui renvoie à quiconque. Dans le discours oral, il peut être traduit par « tu » mais ne renvoie pas nécessairement à l'interlocuteur. Il n'y a pas ici de prise en charge énonciative qui implicitement présente une forme de de protection afin d'éviter au locuteur, ici, Sabrina de se dévoiler comme elle aurait pu le faire au travers du « je ». On pourrait, de prime abord, penser qu'elle ne s'inclut pas dans la généralisation mais la situation semble bien plus complexe. Cependant, même si Sabrina se distance à travers le pronom « you », il n'en demeure pas moins un haut degré de subjectivité dans ce qu'elle nous dit de sa propre relation à sa ville et son statut social. Elle donne l'impression qu'elle objectivise son discours mais comme le souligne A. Rabatel :

L'effacement énonciatif constitue une stratégie, pas nécessairement consciente, permettant au locuteur de donner l'impression qu'il se retire de l'énonciation, qu'il objectivise » son discours en « gommant » non seulement les marques les plus manifeste de sa présence (les embrayeurs) mais également le marquage de toute source énonciative identifiable (idem,

2004, p.112).

En ce sens, Sabrina fait « *jouer au langage une fonction purement descriptive selon laquelle il se contenterait de constater et de relater les dispositions d'un monde tel qu'il serait sans l'intervention d'un sujet parlant* » (*idem*, p.112). Selon les termes utilisés par A. Rabatel, il peut y avoir par l'effacement énonciatif, un dévoilement de soi. Pour elle, vivre à Bobigny ne relève pas d'un choix mais d'une absence de choix en raison d'une certaine précarité. Par contre on observe une prise en charge énonciative lorsqu'elle procède à une auto-reformulation exprimant clairement une dimension affective vécue comme négative à sa relation à son environnement : « ***I don't like this place. There is concrete everywhere; there is no city center, it's a sad place*** » (l. 12-13).

L'architecture même de la ville bétonnée, sans centre-ville en fait une ville triste et difficile à aimer pour Sabrina.

D'ailleurs, Sarah partage le point de vue de Sabrina sur la question de la pauvreté mais elle nuance cette généralisation : « ***Yes, she's right. Plenty of families have to face poverty but some of them are not poor like those who live in houses*** » (l.20-21). Même si Sarah marque son accord sans généraliser, elle révèle l'existence dans la même ville, des pauvres et des autres qui eux ne vivent pas dans des HLM mais dans des maisons dans la zone pavillonnaire. Elle établit une distance, en tant que locuteur mais aussi sujet/individu partageant un même espace social, entre elle qui vit à Paul Vaillant Couturier et les autres. Il existe une reproduction des classes sociales au sein même de leur construction identitaire.

5.1.1.2. Une ville chaleureuse

Fezan effectue une reprise à travers laquelle il prend en charge l'énonciation et passe de la ville à l'humain en introduisant une mise en avant du lien social qui marque son attachement aux personnes qui vivent dans cette banlieue. Il marque son accord avec Sabrina : « ***It's true that Bobigny is a sad place*** » (l.13). Cependant à travers son hétéro-reformulation, il introduit un changement de perspective en opérant un déplacement d'une relation à l'environnement aux relations humaines. Il révalue la proposition de départ : « ***But I like it, some people are very nice and helpful*** » (l.14). Ainsi, Fezan fait le choix de valoriser la notion de solidarité qui dépasse la notion d'appartenance sociale.

En France, trop souvent, on confond solidarité et communautarisme. Il ne s'agit pas de tout faire entre gens de toute origine. Il s'agit de conserver les liens, des appuis, pour faire face aux difficultés. Ces solidarités, les plus évidentes, il faut les encourager car elles facilitent la vie. Plus on se sent soutenu, plus on va vers les autres, plus on s'investit dans la société d'accueil. D'ailleurs, il suffit de se rendre dans les cités pour s'apercevoir que l'entraide s'exprime très souvent par-delà les frontières de la communauté, tout simplement entre gens vulnérables (Moro, 2012, p. 39).

Au moment de cette interaction, Fezan est en France depuis 3 ans. Il est arrivé au collège et a tout d'abord intégré une classe d'accueil dans laquelle l'enseignante a valorisé la langue et la culture de chaque enfant. De plus Fezan, n'a pas grandi avec une image stigmatisée de la banlieue véhiculée essentiellement par les médias qui contribuent à la « *pérennisation de processus de stigmatisation* » (Berthaut, 2013, p.13). L'expérience de Fezan, peut expliquer son choix, celui de mettre en avant les aspects positifs qu'il a ressenti et ressent par rapport à son environnement et aux individus qui partagent un espace commun. Ainsi, Fezan donne la parole à ceux que l'on n'entend pas, ceux qui tissent des liens et s'entraident et permet aux autres adolescents qui grandissent en situation transculturelle d'avoir un autre regard, positif cette fois-ci sur leur banlieue. Fezan offre, ainsi, aux autres élèves la possibilité de réactualiser l'image de leur banlieue, une image positive et non médiatisée.

Ces deux visions de leur ville reflètent d'une part, une image souvent médiatisée de la banlieue au travers de laquelle on met en avant la pauvreté, l'architecture et d'autre part, une autre image, cette fois-ci non médiatisée de la banlieue, vécue comme un espace de socialisation où se tissent des liens entre les individus. Nous pouvons interroger l'impact des discours médiatisés et négatifs des banlieues sur Sabrina. Dans quelle mesure ont-ils influencé sa propre représentation ? Nous ne pouvons pas répondre à cette question mais nous pouvons émettre l'hypothèse que Fezan, de par son intervention, permet à d'autres de prendre en compte la dimension du lien social au cœur de l'espace dans lequel ils vivent

5.1.2. Perception de la diversité

5.1.2.1. Représentations autour de la couleur de peau

Dans le cadre de cette interaction, les élèves établissent eux-mêmes des liens entre leur banlieue, la question ethnique et la couleur de peau.

Après un détour par un ressenti sur leur environnement, Akilja revient à la couleur de peau et manifeste un désaccord avec Amir : « ***But here you can find white and black people.*** » (l.21-22). Cependant après une hésitation, elle procède à une auto-reformulation et auto-régulation de contenu : « ***I mean not only black and white because I think there not only two colours*** » (l. 22). Je lui pose une question pour en savoir plus par ce qu'elle entend par « not only two colours », mais elle ne répond pas certainement parce qu'on aborde là un sujet complexe présentant une surcharge émotionnelle. Elle éprouve une difficulté à verbaliser son ressenti parce qu'elle-même n'est ni noire ni blanche et il semble difficile pour elle de prendre en charge le discours en utilisant le pronom personnel « Je » (je ne suis ni noire ni blanche).

Cynthia intervient pour essayer d'approfondir les propos d'Akilja en partant d'un exemple : « ***Chinese people are not black but they are not white, some people said they are yellow but I think they are not yellow*** » (l.27-28). On voit bien ici une superposition de plusieurs voix et le positionnement du locuteur qui se positionne et donne son point de vue. Amir manifeste son accord avec Akilja, mais mentionne un point important. Selon lui, dans la société dominante, quand on parle des Chinois on ne parle pas de leur couleur de peau : « ***A Chinese person would never say I am yellow but a black person will say I am black*** » (l.31-32). L'énoncé d'Amir met en évidence la perception de stéréotypes tout en invalidant le lien jaune/chinois. L'adjectif jaune été utilisé à l'époque du colonialisme pour décrire les chinois et s'inscrit dans la lignée des théories racistes d'A. Gobineau (1853), qui divisent l'espèce humaine en trois races : la race blanche, la race jaune et la race noire. Au 21ème siècle, les traces sont toujours perceptibles. Ces stéréotypes, même si Amir parle au nom d'une personne d'origine chinoise, sont les traces des discours stéréotypés sur la couleur de peau.

Cependant, pour Amir cette attribution de la couleur de peau pour les Chinois n'est pas valable alors qu'elle l'est pour les Noirs. On pourrait rétorquer que, selon sa logique, un Noir n'est pas de couleur noire⁶⁷.

5.1.2.2. Le blanc comme critère de beauté ici et ailleurs : stigmates du colonialisme

Amir introduit un mot pivot. Selon, lui être noir est une identité : « *It's an identity* » (1.30). Ainsi Amir émet un avis, la revendication d'une identité noire parce que les Noirs sont vus comme noirs (l. 38). L'identité noire dont parle Amir, serait par conséquent à l'origine une identité fine, prescrite. Au travers des interventions d'Amir, nous sentons une forme d'empathie et d'identification « au peuple noir » qu'il parviendra à expliquer au cours de l'interaction. Il établit un lien entre noir, identité et racisme. Je lui demande ce qu'il entend par « *some people are racist* » (1.36). Ainsi, il situe le racisme en France (« *I mean people in France* » (1.40). Cependant, l'intervention d'Akilja élargit la notion de racisme et de couleur de peau en parlant de sa propre expérience dans son pays d'origine, le Sri Lanka et nous pouvons entendre à travers son énoncé d'autres voix: « *For example, in Sri Lanka, people think that if you are a bit white it's good* » (1.43-44). L'intervention de Niouma montre également que d'autres pays sont concernés et dans son énoncé résonnent d'autres voix: « *My friend is from Guadeloupe and her sister is whiter than her and in her country people think that she is more beautiful than her sister* » (1.46-47). On ne sait pas ce que Niouma pense de cette situation, elle ne donne pas son point de vue mais on constate qu'il existe tout de même une perpétuation, au sein même des familles, des stéréotypes en lien avec la couleur de peau et les critères de beauté. On observe à travers ces deux mises à distance aux travers de « *people think* », la forte présence d'implicites culturels autour de la 'valeur' accordée à la couleur de peau dans des espaces géographiques différents. Bien qu'il s'agisse de discours rapportés, nous constatons qu'ils contribuent à la construction d'auto-stéréotypes. Même si nous nous situons dans une ère postcoloniale, nous sentons malgré tout la prégnance, dans le discours des adolescents, des traces d'un

⁶⁷ D'ailleurs les enfants en maternelle et au début du primaire ne parlent pas de noir mais utilise la couleur marron.

discours colonial qui perdurent au sein même des familles.

5.1.3. Regard de la société dominante : obstacle à une construction identitaire harmonieuse

5.1.3.1. Difficulté à se penser au pluriel

Selon Sabrina, certains individus associent la couleur noir à l'esclavage. Ainsi, elle établit des liens avec l'histoire tout en précisant : « ***Black is, euh what's the English for lié, yes linked in people's head with slavery*** » (1.56-57). Sabrina généralise ce stéréotype afin de prendre de la distance par rapport à son énoncé. Il s'en suit toute une série de préjugés sur les Noirs : famille nombreuse (1.55), famille négligente (1.55). Sarah évoque son ressenti face à ce regard dominant et ces préjugés : « ***They always say bad things about us*** » (1.62). Sarah se sent elle aussi stigmatisée par la société dominante au travers de 'us'. Ainsi, la « réalité », l'interprétation du monde telle qu'elle est vécue fait ressortir des préjugés qui représentent un obstacle à la construction d'une image de soi positive. Cependant, au travers de ce 'nous', les élèves n'abordent pas directement les images dévalorisantes projetés sur eux mais de celles projetés sur leurs parents : « ***Black people have a lot of children and they don't care about their education*** » (1.3-4)⁶⁸. L'énoncé fait ressortir une autre voix, souvent entendue dans les médias mais ils ne donnent pas d'exemple qu'ils auraient pu entendre sur les enfants qui grandissent en situation transculturelle. Les élèves ont pris comme exemple l'image négative projetée sur leurs parents parce que c'est certainement la plus douloureuse puisqu'elle s'attaque à leur filiation.

Ces préjugés sont un obstacle à la construction harmonieuse des enfants migrants. Pour Amir, ce regard stigmatisant n'est pas seulement porté sur les Noirs mais aussi sur les gens d'Afrique du Nord (« (...) ***They put the Arabs and the Black in the same bag*** » (1. 5) :

Etre « Enfants de migrants » comme « Etre noir » procède d'une identité non pas choisie par les adolescents eux-mêmes mais prescrite souvent à travers des expériences sociales marquées par des processus de domination divers, de rencontres désagréables avec les institutions en commençant par

⁶⁸ Les citations qui suivent renvoient à la séance 2.

*l'Ecole chez les plus petits et avec l'ensemble de la société y compris la Justice et la Police pour les plus grands*⁶⁹.

Au cours de cette interaction, on constate la forte présence de l'adversité aux travers de discours rapportés contenant des stéréotypes et souvent la construction d'une stigmatisation intériorisée qui correspond en quelque sorte au passage d'une adversité externe à une adversité interne. Cette interaction montre la complexité de la construction identitaire dans son rapport à l'espace (sa ville) à l'économie (la pauvreté), l'histoire, aux individus et la difficulté de se positionner dans ce monde complexe. Bien entendu, chaque sous-thème pourrait être débattu à l'infini mais ce qui est important à ce moment-là, c'est de signifier aux adolescents la liberté de se penser et par conséquent construire une identité plurielle.

5.1.3.2. « Se penser métis » : initiation de la part de l'enseignant et stratégie adolescente

J'ai initié un questionnement sur le métissage pour à travers la question suivante : « For example Sabrina, you were born in France and your parents were born in Tunisia. What would you say about yourself ? » (1.6-7). Il me semblait important à ce moment-là de ne pas laisser les élèves quitter la classe avec le poids de ce regard stigmatisant mais au contraire, l'un des rôles crucial des adultes est de leur signifier la légitimité de se construire en « et » et non en « ou ».

Les élèves ne sont pas touchés de la même manière par ce regard stigmatisant. Sabrina se construit sans se soucier de des stéréotypes et des préjugés : « ***I don't care about what people say. I'm French and Tusinian*** » (1.8). Plus loin, elle réaffirmera son positionnement par rapport à ce regard stigmatisant porté sur les enfants de migrants : « ***Me, I don't care*** ». En ce qui la concerne, elle ne se « *place pas comme victime ainsi son bourreau cesse d'exister* » (Patrick Estrade, *Nous autres*). Elle prend en charge son énoncé et manifeste clairement son point de vue au travers du pronom personnel « I ». Comme le souligne MR. Moro, certains enfants sont vulnérables et d'autres apparaissent invulnérables⁷⁰.

⁶⁹ <http://www.marierosemoro.fr>

⁷⁰ « *Le corps des enfants est une fabrication psychique et culturelle* », <http://www.marierosemoro.fr>

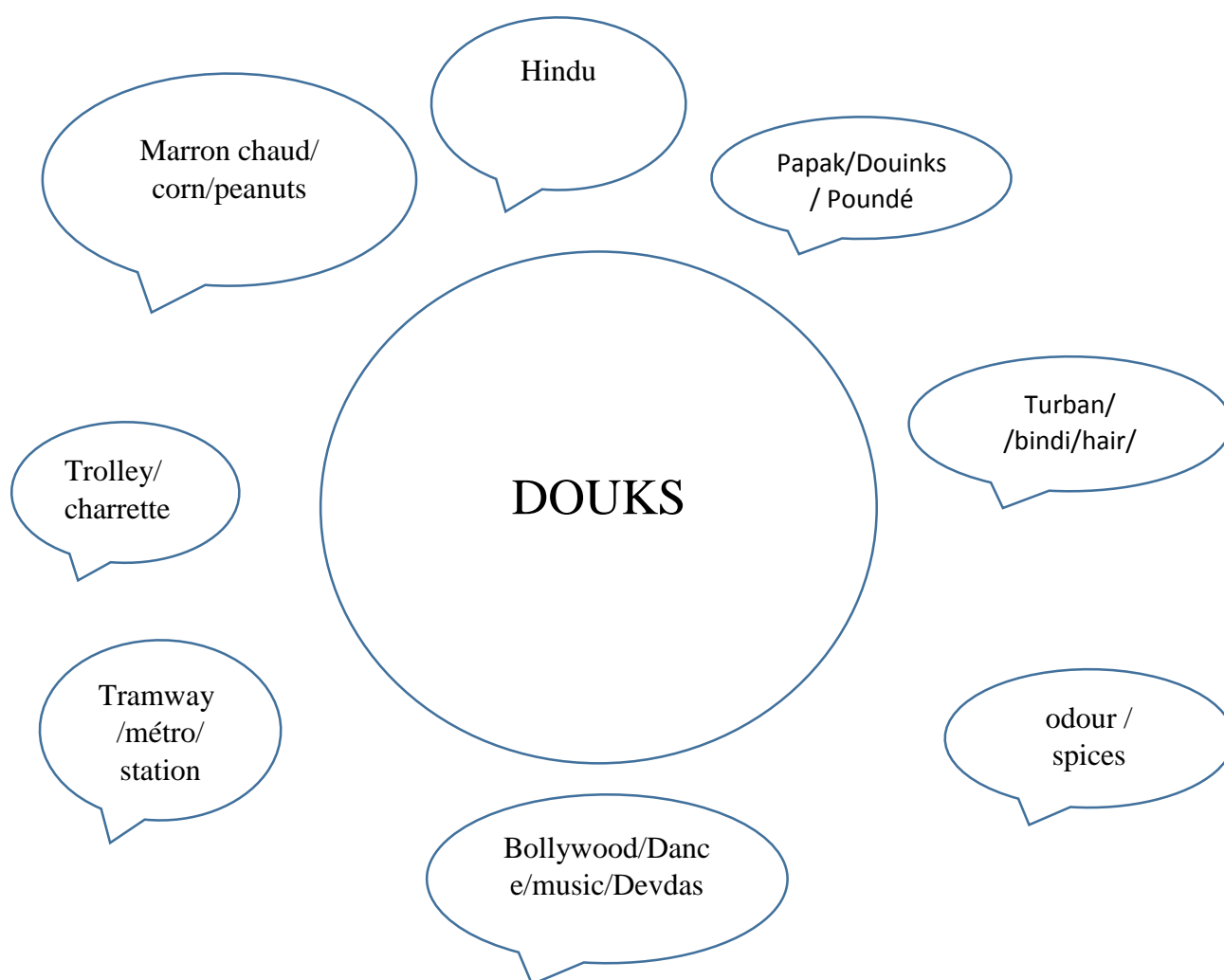
Cependant, pour Niouma, cette construction semble beaucoup plus complexe : « *Sometimes I feel black or French or Malian, I don't know* » (1.75). Ainsi au contraire de Sabrina qui se construit en “et”, Niouma se construit en “ou”. Pour Niouma, le racisme est un frein à une construction plurielle : « *I think that if you live in a country where there is no racism, it's more easy, euh, easier* » (1.20-21). Cependant, même si Niouma dit qu'elle ne sait pas, elle manifeste un positionnement de questionnement.

Il y aura tout un long travail à faire pour les adolescents dans ce cheminement mais l'un des rôles d'un adulte, d'un professionnel travaillant auprès d'enfants est de leur faire prendre conscience qu'il existe un positionnement possible qui permet de faire face à ces différentes formes d'adversité qui est de se penser métis. Cette prise de conscience exige du temps et ne peut pas se limiter à la verbalisation des ressentis et à une initiation à la recherche de consensus aux cours des interactions. Cependant, cette étape permettra d'avoir un autre regard sur la diversité qui sera mieux accueillie au sein de la communauté expérientielle interprétative. Cette étape permettra de « désintriquer » un espace de construction possible au travers des films et des rencontres transculturelles à venir.

5.2. Interaction à partir du mot « douks » (annexe 6)

Le mot « douks » est utilisé principalement par les jeunes dans certaines banlieues de la région parisienne. Il désigne toute personne originaire d'Inde, du Pakistan, du Sri Lanka et du Bangladesh. Nous sommes partis d'un brainstorming⁷¹ qui a fait ressortir les idées suscitées par l'évocation de ce mot souvent dévalorisant afin d'arriver à une empathie cognitive qui permet de prendre en compte le ressenti de l'autre, considéré par certains élèves comme différent, non-semblable, enfermé dans cette catégorisation. Quand ils l'utilisent dans leur quotidien, le lien entre le mot et ce qu'il connote ne se fait pas. Il s'agit donc de conscientiser ses liens pour ensuite les déconstruire.

Brainstorming à partir du mot « douks »



⁷¹ Méthode connue par les élèves.

5.2.1. Obstacles à la reconnaissance de l'altérité : une hypergénéralisation inconsciente

5.2.1.1. Une hypergénéralisation inconsciente : Enfermement de l'autre par la catégorisation

L'utilisation du mot « douks » de ma part a suscité des rires et des commentaires de la part des élèves pour plusieurs raisons :

- Utilisation d'un terme généralement utilisé par eux mais aussi pénétration de ma part dans leurs espaces de perceptions.
- Sur le ton de l'humour 'marron chaud ' prononcé au même moment par un élève a fait beaucoup rire les élèves. Le mot « douks » a suscité le commentaire 'marron chaud' qui enferme l'autre à une image réductrice puisque le « seul contact » avec ces peuples et ces cultures est le vendeur de marrons chauds à la sortie du métro alors que dans la classe, deux élèves sont originaires d'Asie (Pakistan et Bangladesh). De plus, Marron chaud est un élément implicite interne au groupe.

Le brainstorming a permis de mettre en évidence que ce mot renvoie à une hypergénéralisation :

Le stéréotype consisterait en une hypergénéralisation : si un individu a été placé dans une catégorie sur la base d'un élément (sexe, couleur de peau, langue....), il est considéré comme identique à tous les autres membres sous tous les aspects (De Carlo, 1998, p.8).

L'hypergénéralisation se manifeste par :

Par les noms employés pour désigner l'autre (acte de dénomination) : pakpak⁷², douinx⁷³ poundé, maïs, marron chaud

⁷² Pakpak renvoie à la sonorité de la langue perçue par certains élèves.

⁷³ Douinx est le mot « verlan » d'hindou

Par l'évocation et la réduction d'un individu à un aliment ou objet : marron chaud, maïs, caddie

Par l'enfermement dans un espace géographique limité : gare, tramway, métro.

Nous sommes donc partis de ce brainstorming présentant différents éléments de l'hypergénéralisation afin de les déconstruire en s'appuyant sur leurs capacités empathiques.

Du début de l'interaction, nous remarquons que les élèves utilisent le pronom personnel « they » comme marqueur d'altérité et ils établissent une distance entre eux et les autres vus comme des différents :

« *When they talk they say pakpak* » (l. 11).

« *They are Hindu* » (l.3) et « *Indian* » (l.35).

Aucune prise en charge énonciative du type « I think » n'apparaît. Les élèves se distinguent d'individus qui leur apparaissent comme différents de par leur langue, leur origine, leur cuisine, leur physique et leur position sociale. Ils valident leurs énoncés qu'ils tiennent pour vrais et ils ne tiennent pas compte (jusqu'à la ligne 37) des élèves de la classe, Roselyn et Harris, touchés par cette hypergénéralisation. Cette posture est un frein à la construction d'un espace de normes sociales partagé. Afin d'arriver à un espace de normes sociales partagé⁷⁴, j'ai décidé de partir de leurs propres hypergénéralisations afin de les déconstruire. Cependant, avant même d'essayer de se projeter dans l'état émotionnel de celui qu'ils appellent 'douks', il apparaît nécessaire de combler certaines « zones lacunaires⁷⁵ » qui pourraient conduire à des raccourcis cognitifs qui déboucheraient sur des stéréotypes.

Au sein de cet espace partagé, il convient d'amener les élèves à accepter ce qui est différent comme la langue, l'odeur émanant d'une cuisine traditionnelle, etc. Nous constatons que même si les élèves utilisant le mot « douks », ils sont eux aussi porteurs d'altérité, qu'ils parlent pour la plupart à la fois le français et une langue maternelle à la maison, qu'ils ont des croyances différentes, un physique différent. Nous constatons qu'ils ne reconnaissent pas l'altérité dont d'autres individus sont porteurs. Comme nous l'avons précisé dans notre cadre

⁷⁴ Cf. définition proposée par E. Pacherie, p. 112.

⁷⁵ Ce terme est emprunté à A. Cain.

théorique (p. 56), nous constatons pour le moment une absence de reconnaissance mutuelle et de respect. Par contre, le début de cette interaction montre le besoin d'un dialogue pour vivre ensemble (interculturalité) et que pour le moment les élèves ne peuvent pas dépasser ces différences pour construire ensemble (transculturalité) puisque ces différences s'inscrivent dans un processus de stigmatisation et non de reconnaissance.

Le comportement évaluatif est dans cette interaction très implicite, insidieux dans la mesure où cette interaction ne présente pas de prise en charge énonciative qui pourraient montrer qu'il s'agit d'un point de vue personnel ou de suggestions d'hypothèses susceptibles d'être remis en question. Cependant, les mots utilisés lors du brainstorming restent chargés de sens dans la mesure où il existe, en arrière-plan, un comportement évaluatif. Lorsqu'ils décrivent l'autre de vendeur de marron chaud ou de maïs à la sortie du métro ou du tramway, ils enferment l'autre dans une catégorie sociale en marge de l'exclusion. Il apparaît important dans ce type de situation de briser un schéma de pensée reproductif qui relève d'une construction sociale pouvant avoir des impacts psychiques sur l'individu. Le schéma reproductif auquel nous faisons allusion, consiste à trouver des individus dans une situation plus vulnérable que soi afin de les stigmatiser, comme c'est le cas actuellement pour les Roms, victimes d'ostracisation même de la part d'individus ayant eux-mêmes migrés pour des raisons économiques. Par schéma reproductif, nous entendons, la reproduction d'attitudes auxquels certains individus sont eux-mêmes confrontés :

L'ultime question est en somme : peut-il y avoir un racisme du dominé ? J'ai déjà répondu oui (...) D'abord envers plus démunis que lui, cela est évident ; et il y a toujours plus démunis que soi (Memmi, p. 119).

Willy propose la définition suivante: « **Douks means Hindu** » (l. 33).

La majorité des élèves utilisent le mot hindou sans connotation religieuse. Ils utilisent le mot hindou qui est pour eux interchangeable avec le mot indien.

Willy est invité à reformuler ses propos et son auto-reformulation : « **It means Indian** » (l. 34). Son auto-reformulation permet de débusquer l'amalgame suivant : Indian = Hindou. Les élèves ne font pour le moment aucune distinction entre la nationalité et la religion.

Je m'adresse alors à la classe : « Do you agree with him? » (l.35) mais il

s'agit en réalité d'une question ciblée à travers laquelle je m'adresse à des élèves « experts », une adolescente bengalie qui était en France depuis deux ans et Harris, un adolescent d'origine pakistanaise, afin qu'ils prennent la parole et déconstruisent cet amalgame. Harris ne prend pas la parole, certainement parce qu'il est sur la défensive dans la mesure où il sait que l'utilisation de ce mot utilisé par d'autres renvoie à un comportement évaluatif et dédaigneux.

Comme nous l'avons signalé dans notre cadre théorique (p.118), ce type de comportement représente un obstacle à l'empathie dans la mesure où certains élèves ne remarquent que certains traits chez autrui, les généralisent puis les catégorisent. C'est la raison pour laquelle Harris est sur la défensive dans la mesure où il ressent au travers des énoncés des élèves des comportements évaluatifs et dogmatiques. A travers ces énoncés, nous constatons, l'incapacité pour les élèves de « mettre leur moi » en suspens et de se mettre à la place des autres. Ils établissent, à travers le pronom « they », une distance entre eux et les autres en s'appuyant sur des traits culturels et une situation socio-économique précaire.

Pour arriver à vivre une expérience empathique, il faut accepter les différences individuelles et culturelles. A ce moment de l'interaction, nous sommes loin de cette première étape parce qu'il n'y a pas de dimension affective entre les élèves et ceux qu'ils nomment « douks » qui permettrait de créer de la reliance. Au contraire, nous sommes face à une forme de déliance parce que ce mot et les images auxquelles il renvoie positionnent l'autre au cœur d'une image dévalorisante, de précarité et d'exclusion sociale. Les seules représentations positives⁷⁶ proposées dans le brainstorming sont :

- Le cinéma Bollywood
- La musique et la danse qu'ils connaissent au travers du cinéma Bollywood
- Le bindi que portent la majorité des actrices des films Bollywood

⁷⁶ Ces propositions sont faites par des filles uniquement.

5.2.2. Vers la conscientisation de l'hyperm généralisation par l'introduction de points de vue divergents

5.2.2.1. Roselyn : un rôle d'expert

Roselyn accepte de faire partager ses savoirs, elle joue le rôle d'élève experte et prend la parole et prend en charge son énoncé afin de marquer son désaccord : « *No, I disagree. Hindu comes from Hinduism and it's a religion. Sometimes people call me "Douks" but I'm not Hindu* » (1.37-38). En partant de sa propre expérience, de sa propre intersubjectivité, elle réoriente l'interaction à travers son ressenti. Son fort degré d'implication permet de combler les méconnaissances des autres élèves en précisant, qu'être indien ne signifie pas être hindou et que l'hindouisme est une religion. Elle procède à une prise en charge énonciative pour marquer son désaccord. Elle éclaire cet amalgame en précisant qu'elle est chrétienne. Cette prise en charge énonciative vise à invalider ce qui a été posé comme vrai auparavant. Ainsi, les élèves « entendent » ce que ce mot provoque chez l'autre, mais ils ne montrent pour le moment aucun signe d'empathie, au contraire, un élève l'utilise pour désigner Harris.

Harris a réagi avec virulence parce qu'Amir a utilisé le mot « douks » pour le désigner : « *Harris is a douks. He comes from Pakistan* » (1.45). Harris réagit émotionnellement parce qu'il a conscience des connotations péjoratives véhiculées au travers de ce mot. De même que l'élève ayant utilisé « douks » pour décrire Harris avait conscience de l'impact de ce mot sur son camarade. La colère d'Harris est provoquée par le fait que certains élèves l'associent à une catégorie sociale défavorisée.

Les élèves sont conscients qu'il s'agit d'un terme péjoratif puisque la remarque d'Amir a provoqué des rires.

Progressivement au cours de l'interaction, les élèves déconstruisent cette hypergénéralisation basée, en partie, sur des zones lacunaires en abordant les différents pays et les différentes religions de cette partie de l'Asie :

Religions: Le christianisme, l'Islam, L'Hindouisme, le Sikhisme

Pays: Le Pakistan, l'Inde, le Bangladesh, le Sri Lanka

Le Sikhisme n'est pas proposé par les élèves. Nabia s'est souvenue de deux élèves

inscrits au Lycée Louise Michel qui avaient été exclus parce qu'ils refusaient d'enlever leur turban mais elle savait que le port du turban était lié à une pratique religieuse mais elle ne connaissait pas le nom de cette religion.

5.2.3. Se représenter les états émotionnels des autres

Nous nous sommes appuyés sur la gradation des compétences émotionnelles de Mayer et Salovey (chapitre 2, page 117) afin d'utiliser l'émotion pour faciliter la pensée de manière à ce qu'ils se représentent les états émotionnels des autres qu'ils enferment dans la catégorie « Douks » : « *Now let's come back to the word Douks. Can you imagine how these people will react if you call them Douks?* » (1.58-59).

Il est question ici, d'essayer de se projeter dans la perspective de l'autre. L'empathie ici a une double fonction : une meilleure connaissance de ce que pourrait ressentir l'autre et une prise de conscience du rôle de chaque individu en tant qu'individu responsable de la co-construction de normes sociales au sens où l'entend E. Pacherie : L'empathie « *c'est aussi un instrument de construction de soi en tant qu'être social pris dans un réseau de normes* » (Pacherie, 2004, p.181). Le fait de se focaliser sur ce ressenti permet de revoir le regard porté sur l'autre. Il y a à la fois une prise de conscience progressive d'un amalgame dû à des méconnaissances d'ordre factuel et en même temps une amorce de réflexion sur le pouvoir des mots. Ainsi, les élèves sont invités à se focaliser sur l'aspect émotionnel, sur l'impact de « douks » sur les autres. Ils sont amenés à se décentrer et comprendre les raisons pour lesquelles ce mot provoque ces ressentis sur l'autre : « *They won't be happy. They will be angry* » (1.60).

Ils sont capables d'imaginer ce que celui appelé "douks" pourrait ressentir mais ne parviennent pas à en expliquer les raisons, de même qu'un élève avait utilisé ce mot pour taquiner Harris tout en étant conscient de la réaction qu'il allait susciter. Malgré cela, ils ne parviennent pas à comprendre pourquoi ce mot provoque des émotions négatives. Cette interaction démontre la difficulté que rencontrent les élèves à verbaliser les liens qu'ils établissent entre les représentations négatives qu'ils ont d'autres personnes et l'impact que peuvent avoir ces représentations d'un point de vue émotionnel. Nous pensons qu'il est

important dans un second temps de sensibiliser au poids des mots après avoir pris connaissance de certains amalgames. Il s'agit dans le cadre de cette interaction de procéder à une co-construction de normes sociales en prenant en compte les attitudes d'approbation ou de désapprobation d'autrui envers la conduite de chaque individu. Au cours de cette interaction, nous ne pouvons pas dire que l'utilisation de la troisième personne renvoie à un locuteur absent de l'interaction puisque Roselyn et Harris sont présents et ils manifestent leur désapprobation quant à l'utilisation d'un mot à connotation péjorative utilisé par les autres élèves. Ainsi, à partir d'une altérité qui semble éloignée pour certains élèves, nous nous appuyons sur une altérité proche, celle d'Harris et de Roselyn qui de par leur prise en charge énonciative et point de vue renvoient aux autres élèves une information sur leur attitude qui n'est pas acceptable au sein d'une communauté partagée.

Cette interaction présente également les difficultés auxquels sont confrontés les enseignants face à ce type d'interaction. J'essaie de mettre en place une prise de conscience individuelle à travers une écoute empathique collective. Nous en sommes qu'aux prémices d'un « retour à soi modifié⁷⁷ » puisque la déconstruction des hypergénéralisations, voire des stéréotypes exige du temps et de la maturation. La prise en compte des idées préconçues des élèves avant la découverte d'une altérité plus éloignée géographiquement a pour objectif de préparer le terrain de la rencontre. En prenant progressivement conscience de l'incohérence de leurs représentations, la rencontre avec l'altérité se fera sur un tout autre plan : ouverture, reconnaissance et respect véhiculé dans le regard que l'individu porte sur l'autre. Pour pouvoir vivre l'expérience empathique, nous avons également inclut un temps de « rencontres transculturelles⁷⁸ » à Londres avec des représentants des temples Sikh et Hindou. Du point de vue des stratégies pédagogiques, il y a une démarche cognitive (savoirs) liée à une démarche expérientielle (rencontres et visites transculturelles) et réflexive (déconstruire les hypergénéralisations).

Provoquer d'autres images mentales positives dans d'autres espaces par l'expérience de la rencontre permet également d'aider l'élève à s'éloigner

⁷⁷ Notion emprunté à M. De Carlo.

⁷⁸ Cf. chapitre 3.

progressivement de ce qui peut faire obstacle à la rencontre. Trois types d'expériences participent à la construction d'images mentales : la perception par l'un ou plusieurs de nos 5 sens en particulier la vue, l'imagination et la réflexion ainsi que le rêve. Faire provoquer d'autres images mentales par la vue est une étape permettant un retour à soi modifié.

Cette maturation de la compétence transculturelle incluant une prise de conscience progressive ne resitue pas l'individu dans une réalité sociale, culturelle, économique, artistique, etc., « entière » puisque cette réalité est insaisissable et se démultiplie en fonction des individus mais elle offre une image de l'autre « plus juste » qui incite à l'ouverture d'esprit. Ainsi, il convient de déconstruire ces « raccourcis cognitifs » par l'art du détour, qui passent par les rencontres, les médiations directes et indirectes.

5.3. Analyse interaction avec le GAMS

L'analyse qui suit porte sur une interaction sociale sur le sujet du mariage forcé, menée en collaboration avec des intervenantes du GAMS (Groupe femmes pour l'abolition des mutilations sexuelles et autres pratiques affectant la santé des femmes et des enfants). A travers ces questions, tout au long de l'interaction, ressortent quatre objectifs de la part de l'intervenante : définition, raisons, conséquences et solutions.

Le support utilisé comme déclencheur de parole par le GAMS était une pièce de théâtre filmée écrite par un groupe d'adolescentes qui ont choisi de s'exprimer sur le mariage forcé et se sont inspirées, pour certains personnages, de leur réalité familiale, du monde du dedans et de l'intime, alors que d'autres personnages ont été construits à partir de leurs représentations, nées de discussions que les élèves ont pu entendre entre des camarades ou des représentations de l'image qu'elles avaient de certaines familles pour qui l'honneur était un élément clef.

5.3.1. Les motivations des parents vues par les adolescents et introduction à la divergence (point de vue des adolescents)

5.3.1.1. Eviter que les filles ne « traînent »

Dans le cadre de cette interaction, les élèves font écho à ce que ressentent les parents qui perpétuent cette tradition. Ils essaient de comprendre les motivations des parents tout en introduisant parfois un point de vue divergent, plus personnel.

L'intervenante du GAMS pose d'emblée la recherche d'une définition du mariage forcé. De la ligne 2 à 7, une première élève, Amel, donne sa définition : *« Moi, je pense que c'est quand les parents forcent la fille à se marier »* (1.2). Amel au travers du pronom personnel « je » renforcé par « moi » nous donne la définition du mariage forcé au travers d'une action réalisée par d'autres, ici les parents. Cependant, elle exclut dans sa définition le garçon. Le fait d'avoir dès le début de l'interaction défini le point de vue d'autrui (les parents) va enchaîner une série de reformulations avec un élément nouveau apporté à chaque prise de parole. Ainsi, Fatimata, à travers « Oui » (1.4) manifeste son accord avec Amel, mais élargit sa

définition : « *Oui, c'est quand l'un des deux époux n'est pas consentant, ça ne concerne pas que les filles* » (1.3-4). Ainsi, nous voyons qu'à travers la reformulation, Fatimata élargit la définition du mariage forcé, qui selon elle concerne aussi bien les filles que les garçons. L'intervenante les invite à développer leurs propos. Magid propose alors une première raison (« **financière** », 1.8). Cependant Amel, marque un point de vue divergent mais pas catégorique : « *Moi, Je pense pas que c'est pour des raisons financière, c'est plutôt pour éviter que les filles ne traînent* » (1.9-10). Encore une fois, Amel émet d'autres hypothèses et donne son point de vue sur les raisons qui poussent au mariage forcé. L'intervenante cherche alors à savoir s'il s'agit de son point de vue ou du point de vue d'autrui. Nous avons ici le point de vue d'Amel sur le point de vue de certains parents. Ainsi, Amel, éclaire sa parole « *C'est les parents qui ont peur que les filles traînent* » (1.13). Amel exclut toujours du mariage forcé, les garçons et reste focalisée sur les filles. Elle est invitée à développer ce qu'elle entend par « traînent » et établit un rapport de causalité toujours du point de vue des parents : « *Si les filles traînent, elles prennent des risques* » (1.15). Elle est de nouveau invitée par l'intervenante à préciser ce qu'elle entend par « risques ». Amel donne toujours son point de vue sur les motivations des parents sans émettre de jugement. Nous ne savons pas ce qu'elle pense du point de vue de cette autre voix. Nous ne savons pas s'il s'agit d'un point de vue personnel au travers duquel, elle émettrait une généralisation qui serait « vraie » pour toutes les filles (et dans ce cas-là, elle s'inclurait dans la généralisation) ou d'un point de vue rapporté (celui des parents).

Amel, réfléchit, il y a un silence, une hésitation et elle finit par dire : « *C'est difficile à dire* » (1.17). Elle n'arrive pas à verbaliser les risques que prennent les filles « en traînant ». Cependant, Fatoumata présente également une empathie cognitive envers Amel puis envers les parents : « *Moi, je crois que je comprends ce qu'elle veut dire. En fait, c'est tout simple les parents ont peur que la fille couche* » (1.18-19).

5.3.1.1.2. Peur du déshonneur

La sexualité est un sujet tabou dans certaines familles. Selon Najlaa, les filles et les garçons ne sont pas éduquer de la même façon mais ils ont en commun un silence familial autour de la sexualité. Quand Najlaa dit « *On ne parle pas de*

la sexualité avec les parents » (1.22-23), elle inclut à la fois les filles et les garçons. Au travers du pronom « on ». Cependant, même si elles n'en parlent pas avec leurs parents, les jeunes filles grandissent tout en ayant entendu ou ressenti que pour les parents, « *une fille qui couche c'est un déshonneur* » (1.23-24). Si Fatoumata reformule et manifeste son accord avec Najla, elle introduit un point de vue des parents qui est de l'ordre du ressenti, du vécu ainsi qu'un déplacement de perspective : « *C'est vrai que les parents vivent ça comme un déshonneur. Mais moi, je pense que la sexualité ça ne concerne pas les parents* » (1.22-23). Elle se distancie des parents dans la manière de percevoir et vivre la sexualité et prend en charge son énoncé au travers du pronom « je ». Elle pense que certains parents vivent cela comme un déshonneur mais elle, vit la sexualité comme un événement relevant de l'ordre de l'intime où la question de l'honneur ou du déshonneur n'a pas lieu d'être. Elle introduit la notion d'intimité, qui n'est pas une affaire familiale, mais personnelle. Cette notion d'intimité ne fait pas l'objet de reformulation ou de reprise par les élèves, mais introduit un point de vue divergent de celui des parents.

5.3.1.1.3. Le métissage ne fait pas peur aux adolescents

La deuxième étape dans la réflexion du mariage forcée est proposée par l'intervenante (1.35) : Pourquoi certains parents forcent-ils leurs enfants à se marier ? ». Fatimata exprime le point de vue des parents : « *En fait, je crois que c'est pour les préserver, et perpétuer les traditions, et éviter les mélanges. Ils ont peur que leur culture se perde. Ils ont besoin de reproduire leurs coutumes* » (1.39-41). Fatimata est en empathie avec ses parents. Elle comprend les raisons qui les poussent à agir ainsi que l'origine de l'émotion ressentie qui les poussent à agir.

Ce qui nous interpelle dans la prise de parole de Fatimata est l'expression « *éviter les mélanges* » (1.40). Ainsi, pour les parents, le mélange que nous appellerons métissage, représente une perte. Fatimata présente les réactions des parents comme une réaction défensive. Amel manifeste son accord avec Fatimata, mais introduit un point de vue divergent, celui des adolescents : « *Oui mais nous les mélanges ça nous fait pas peur. C'est pas parce qu'on va se marier avec*

quelqu'un d'une autre culture qu'on va complètement oublier sa culture d'origine » (l. 43-45).

Amel utilise le pronom personnel « nous ». Ainsi, en utilisant le « nous », Amel intègre son point de vue mais englobe également celui des autres adolescents. A travers le choix du pronom personnel « nous », il y a une forme d'implicite où les adolescents se reconnaissent à travers ce dernier, mais également une forme d'implication. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'elle utilise le « nous » parce qu'au sein de ses affiliations, c'est un sujet qui est abordé et qui justifierait ce « nous ». Il est important de préciser que dans la classe, il n'y a que trois élèves autochtones. La majorité des élèves sont d'origine magrébine et sub-saharienne. Il y a une oscillation entre le point de vue des parents (peur que la culture ne se perde) et le point de vue des adolescents : ***« c'est pas parce qu'on va se marier avec quelqu'un d'une autre culture qu'on va oublier sa propre culture »***.

Ainsi, ce qui peut être vécu par les parents comme une forme de transgression, ne l'est pas pour les adolescents qui réinventent leur construction identitaire au travers du métissage qui prend racines dans les transmissions des parents :

Ce que nous observons dans le cadre de notre travail clinique et de recherche, en banlieue, parisienne, va souvent à l'encontre de l'opinion largement répandue, prêtant à ces jeunes filles le désir de se libérer des contraintes de la famille et des traditions. Les situations familiales sont plus complexes, particulièrement en situation de vie transculturelle. Ces jeunes filles et femmes musulmanes, bien souvent d'origine maghrébine, souhaitent rester fidèles à la transmission parentale et s'inscrire dans leur filiation et affiliations. Cette attitude ne signifie aucunement un repli identitaire. Elle n'exclut pas une inscription dans la société française (Skandrani, Mansouri, Moro, 2008).

Comme le souligne les auteures, les voix des adolescentes dans cette interaction ne manifestent aucun repli identitaire. De même, elles ne portent aucun jugement sur leurs parents puisqu'elles sont conscientes que la menace du mélange fait peur aux parents qui ont peur de voir leur culture disparaître alors que du point de vue des adolescentes, le métissage s'inscrit à la fois dans leur filiation et affiliation.

A travers cette interaction, les élèves manifestent leur besoin de s'affilier

tout en pouvant dire « je suis la fille ou le fils de » alors que ce besoin d'affiliation fait peur aux parents. Selon Amel, cette peur n'est pas, de son point de vue, fondée parce que comme elle le souligne, la culture d'origine s'enrichit aux contacts des autres cultures mais ne s'oublie pas. Nous notons, également, que d'après les élèves, ce n'est pas tant l'origine de l'époux qui pose problème mais la peur de voir se perdre la filiation.

5.3.2. Représentation sur les « babtou »⁷⁹ : signe de rupture « eux » et « nous »

5.3.2.1. Les adolescents « blancs » sont plus indépendants

Au travers de l'interaction, un signe de rupture entre « eux » et « nous » apparaît. « Eux » renvoie aux adolescents blancs et « nous » renvoie aux adolescents en situation transculturelle. Nous pouvons parler de signe de rupture dans la mesure où dans leur construction identitaire, même les élèves d'origine magrébine qui sont blancs ne se considèrent pas comme « blancs ». Selon Bintou, les filles « blanches » ne doivent pas faire face aux mêmes obstacles que les enfants de migrants : « *C'est vrai que ça concerne plus les filles, mais pour les Blancs c'est plus facile* » (1.61-62). Khadija manifeste son accord avec Bintou avec conviction : « Ah ouais, c'est vrai, ils sont plus indépendants ». Il est vrai qu'en situation transculturelle, il peut être parfois plus difficile de rompre avec certains codes. Il est vrai qu'en situation non-transculturelle, se distancier de certains codes s'avère plus facile.

5.3.2.2. Les adolescents « blancs » sont moins attachés à la famille

Un autre argument utilisé par les adolescents concerne l'attachement à la famille qui serait différent entre « eux » et « nous ». Certains élèves pensent les adolescents « blancs » semblent moins attachés à la famille. Pour ma part, je pense que ce n'est pas l'attachement qui est différent mais c'est le fait de pouvoir se libérer de certains codes plus facilement. Ce besoin des élèves de se démarquer d'autres adolescents qui ne grandissent pas en situation

⁷⁹ Babtou signifie toubab, mot utilisé dans certains pays d'Afrique pour nommer les Blancs.

transculturelle trouve certainement son origine dans l'histoire. Les élèves dont la culture a souvent été dévalorisée par la culture dominante sont en quête d'une revalorisation de la culture de leurs parents, de leur culture qui se manifeste ici une comparaison avec les enfants autochtones.

5.3.2.3. Le divorce : une normalité pour les « Blancs »

En ayant placé les transmissions au cœur de la relation parents-enfants, un autre thème est abordé : celui du divorce : « *C'est vrai chez nous la vie familiale c'est sacré et en plus, c'est honteux de divorcer* » (1.72-73). Amel, en introduisant ce nouveau thème, ne se place plus du côté des adolescents « blancs » mais des adultes « blancs ». L'orientation de ce troisième thème est introduit par Madgid : « *Oui, c'est vrai les Blancs ils divorcent pour rien* » (1.77) et Fatimata : « *Ouais, mais eux moins, ils peuvent épouser qui ils veulent* » (1.78). Ainsi, Bintou, en prenant la parole, confirme les propos d'Amel : « *Chez les babtous, c'est quelque chose de normal* » (1.76). Le mot utilisé par Bintou pour désigner les « Blancs », à savoir « babtous », est un implicite connu des autres élèves. Le mot « babtou » qui est un mot argot signifiant « toubab », est à l'origine utilisé par les africains pour désigner les « Blancs ». L'utilisation du mot « babtou » par les élèves est chargée de sens dans la mesure où il marque une construction identitaire par opposition à ce qu'ils ne sont pas. Ce mot marque l'opposition eux/nous mais est également un signe de rupture entre eux et nous. Les passerelles sont à construire. Ce terme ne renvoie pas uniquement à un sentiment d'appartenance raciale. Les passerelles sont à construire parce qu'il n'y a pas pour eux de reliance possible entre ces deux univers. Dans ce cas, toubab renvoie aux « Blancs » mais aussi à ceux qui appartiennent à un monde hors banlieues, ceux qui vivent dans les « beaux quartiers » qui leurs apparaissent comme inaccessibles.

5.3.3. Conséquences

5.3.3.1. Nuit de noces

L'intervenante réoriente alors l'interaction : « *C'est vrai que les parents choisissent des cousins de la même ethnie* » (1.79-80) mais elle leur pose une question qui va réorienter l'interaction : « *Quelles sont, à votre avis, les conséquences d'un mariage forcé* » (1.74). Cette fois-ci, les élèves ne sont plus

en empathie avec les parents mais avec les filles forcées à se marier pour qui la nuit de noce représente un viol. On pourrait dire qu'il y a à la fois une empathie cognitive et une empathie émotionnelle car Amel entre en résonance avec les émotions de ces filles : « ***Pour moi, la nuit de noce c'est un viol, des relations sexuelles forcées. Et si la femme tombe enceinte c'est horrible car l'enfant n'était pas voulu et il est né d'un viol, d'un viol*** » (1.84-86).

A travers l'adjectif « horrible », Amel manifeste une empathie émotionnelle. Dans sa prise de parole, le mot « viol » est répété trois fois et elle se projette dans le ressenti d'une fille mariée de force qui aurait un enfant non désiré.

5.3.3.2. Isolement

L'intervenante ne revient pas sur la notion de viol mais elle réoriente la discussion sur les solutions en cas de mariage forcé. Les élèves ne pensent pas tout de suite à l'aide juridique ou aux associations qui pourraient soutenir les personnes concernées. Bintou dit qu'en parler à une amie pourrait être une éventualité mais cette dernière s'avère difficile en raison d'un sentiment de honte : « ***elle ose pas en parler, elle s'isole de plus en plus*** » (1.81). Bintou ne développe pas d'avantage le sentiment de honte et n'est pas invitée à le développer par l'intervenante. Il est difficile de savoir pourquoi elle a honte. Est-ce parce qu'elle n'a pas résisté ? Est-ce parce qu'elle a épousé un homme qu'elle n'aime pas ? Cette honte ressentie devient, selon Bintou, une source d'isolement parce qu'elle n'ose pas en parler. D'ailleurs en utilisant « de plus en plus », Bintou présente cet isolement non comme une période transitoire, mais comme quelque chose de durable.

5.3.3.3. Peur des conséquences et culpabilisation

L'intervenante s'intéresse alors à la place de la parole et de l'affect dans la relation entre les adolescents et les parents à travers la question : « *Pourquoi c'est compliqué de dire non à ses parents ?* » (1.82) Marc, à la ligne 85, prend la parole pour la première fois en évoquant la peur des conséquences : « ***Elles peuvent être battues ou jetées dehors si elles refusent*** » (1.95). Nabia réagit avec virulence : « ***Ouais, mais ta mère elle t'a porté neuf mois tu lui dois quelque chose*** » (1.98). L'empathie émotionnelle et la part de l'affect dans la relation mère-enfant

empêchent Nabia de penser à d'éventuelles conséquences. D'ailleurs, Fatimata ne rebondit pas sur ce que Nabia vient de dire mais reprend la liste des conséquences : **« Les parents te mettent la pression, ils te harcèlent en te disant que c'est pour ton bien et ils te font du chantage, si tu veux leur désobéir ils te disent que tu n'es plus leur fille »** (1.100-102).

A travers la parole de Fatimata émerge également la peur d'être reniée par ses parents. Dans la recherche de solutions, relancée par l'intervenante à la ligne 97, Fatimata propose de porter plainte, de dialoguer avec la mère, d'aller voir l'assistante sociale ou de partir. Ainsi, on voit bien à travers la parole de Fatimata que la mère peut apparaître dans certains cas comme médiatrice : **« dialoguer avec la mère pour qu'elle ait plus de poids »** (1.109-110). Nous supposons que par « plus de poids » elle signifie plus de poids sur le père. Nabia reprend la parole mais semble toujours déborder par une dimension affective et elle émet un jugement de valeur : **« Ce n'est pas bien de partir et décider de ne plus revoir sa famille »** (1.111)

L'interaction touche à sa fin et de la ligne 101 à 111, l'intervenante remplit une des fonctions attribuée par le GAMS, à savoir la prévention en citant des lois (annulation de mariage, mariage uniquement religieux illégal, plainte contre le mari pour viol et plainte contre les parents pour complicité).

Conclusion

Au travers de ces trois interactions, les élèves verbalisent leurs perceptions des autres dépeints tantôt comme des adversaires (la société dominante et le regard posé sur les parents migrants et leurs enfants (interaction 1). Ils adoptent parfois eux-mêmes un regard dogmatique et deviennent en ce sens des adversaires pour d'autres enfants qui grandissent en situation transculturelle (interaction 2).

Parfois ils idéalisent le vécu des adolescents autochtones tout en essayant de valoriser certains aspects de leur culture qui correspond à un besoin de reconnaissance. Ce besoin de reconnaissance se fait ressentir parce qu'ils se sentent souvent jugés par des « regards » qui disqualifient le fonctionnement de leur famille. Comme le souligne S. Tisseron :

- 1) *Nous avons tous besoin de semblable pour savoir qui nous sommes et nous aimer.*
 - 2) *Nous attendons tous une reconnaissance d'autrui.*
 - 3) *Mais on oublie souvent que ce désir suppose que j'accorde à l'autre la valeur de me reconnaître.*
- (idem, 2010, p.56).

Du point de vue de la parabole, qui renvoie à une demande de changement, les enfants de migrants demandent à être reconnus (Moro, 2002) et non pas stigmatisés. Ainsi pour qu'un retour à « un soi modifié » puisse être possible, la société dominante est invitée à changer, à effectuer, elle aussi, un retour à soi modifié.

Comme l'a souligné D. Winnicott, pour que l'aire intermédiaire d'expérience puisse être vécue en termes de lieu de repos, il est nécessaire de transformer « la réalité » extérieure qui peut avoir un impact très fort, parfois trop fort, sur la réalité intérieure. Pour reprendre la construction au sein de l'école de lieux métaphoriseurs (Mansouri, Moro (2012), Cherki, Monast (2010)), rappelons que l'objectif est de pouvoir parler de ce que l'individu vit et ressent comme de l'indignité. Mais rappelons qu'une fois cette indignité verbalisée, il convient de la dépasser en effectuant un travail métalangagier, étape que nous considérons comme indispensable, faisant partie du processus « translangagier » :

La lutte contre le racisme commence avec le travail sur le langage. Cette lutte nécessite par ailleurs de la volonté, de la persévérance et de l'imagination. Il ne suffit plus de s'indigner face à un discours ou un comportement raciste. Il faut agir, ne pas laisser passer une dérive à caractère raciste (Ben Jelloun, 2009, p.91-92).

CHAPITRE 6 Analyse des pièces écrites

Introduction

Les ateliers d'écriture ont débuté en janvier. Cependant en amont, les élèves ont assisté à des spectacles, des pièces de théâtres et ont étudié des films ou extraits de films (annexes 2 et 3). Toutes les œuvres étudiées ont également fait l'objet d'une conclusion « subjective⁸⁰ ». Chaque élève devait, dans un premier temps, écrire sur ce qu'il a ressenti et essayer d'analyser ce ressenti et dans un deuxième temps, essayer de comprendre le message de l'auteur, du cinéaste ou du chorégraphe.

Ces conclusions subjectives sont réalisées en amont car elles vont permettre aux élèves, lors de la phase d'écriture, de se souvenir de leurs ressentis et de pouvoir discuter ensemble de ce qu'ils aimeraient mettre en valeur ou de ce qu'ils voudraient revisiter pour leur propre spectacle.

Les élèves travaillent ensuite autour de nœuds conflictuels⁸¹. Ils sont quatre par groupe. Une fois les nœuds conflictuels⁸² récoltés, ils sont distribués à tous les groupes afin de se mettre d'accord sur le début de l'histoire qu'ils souhaitent explorer. Il y a donc une mise en commun des idées et un début d'écriture d'un résumé en anglais. Dans un second temps, les élèves construisent leurs personnages en y intégrant une dimension psychologie à partir des émotions (Comment se sent le personnage ? Pourquoi ? Que souhaite-t-il, ou qu'aurait-il souhaité ? Comment entre-t-il en relation avec les personnages ? Arrive-t-il ou non à faire évoluer la situation de départ et par quelles stratégies ?

Cette dimension psychologique des personnages nécessite d'une part de se mettre à la place d'un personnage, ce qui implique de « mettre le moi en suspens⁸³ » et d'autre part, elle invite les élèves à penser en termes d'action. Face à ce qui peut apparaître comme une impasse, une situation qui pourrait apparaître comme

⁸⁰ Ces conclusions subjectives ont eu lieu en anglais ou en français quand elles avaient lieu pendant le cours de français ou d'anglais. Leur professeure de français, Anne Reverter a collaboré à la phase 1 du projet, ce qui leur a permis de travailler des notions liées à l'écriture théâtrale.

⁸¹ Lors des ateliers d'écriture, les élèves négocient leurs choix en français mais ils doivent écrire en anglais sans passer par la traduction.

⁸² Brèches.

⁸³ Termes empruntés à J. Aden, cf. cadre théorique, p.119.

inextricable, les élèves à partir de situations fictives auxquelles sont confrontés leurs personnages, réfléchissent aux actions qui peuvent être menées pour faire évoluer la situation.

Dans un troisième temps, les élèves transforment leur récit, au sein duquel ils ont une position de narrateur omniscient, en dialogues afin de transformer leur récit en pièce destinée à être jouée devant un public. Pour finir, ils synthétisent leur pièce à partir de d'une fiche tableau (annexe 4).

Lors des premiers ateliers danse ou théâtre, les élèves travaillent à partir d'improvisations. Dans un second temps, le chorégraphe ou le comédien prend connaissance des écrits⁸⁴ des élèves afin de leur faire part de ses propositions tout en tenant compte de leurs propositions afin de les aider à mettre en « corps » leur parole.

Les deux pièces s'articulent autour du besoin de s'affilier des adolescents et des réactions des parents qui craignent que les enfants ne s'inscrivent pas dans leur lignée. Le droit à l'affiliation réclamé par les adolescents se manifeste au travers du métissage. Ils revendiquent le métissage comme une liberté, une « pulsion de vie » alors que les codes des parents s'ébranlent au travers des choix des enfants.

Les deux pièces mettent en exergue un besoin, celui de divulguer des secrets. Les élèves ont choisi de mettre en scène des personnages fictifs qui ne veulent plus vivre dans le secret. Pour la pièce 2, ils montrent cependant de l'empathie envers les parents même si tous les repères de ces derniers se brouillent. En choisissant un partenaire différent de ce que leurs parents auraient souhaité, ils co-crésent un espace métis transcendé où la couleur de peau, l'appartenance culturelle, les croyances religieuses ne sont plus des freins à la relation. Ils dépassent appartenances et croyances et proposent de parler d'espace métis de valeurs partagées.

⁸⁴ Ou de certaines situations inventées par les élèves puisque comme nous l'avons souligné, dans le cadre du projet théâtre, ils ont travaillé essentiellement sur l'improvisation.

6.1. Analyse de la pièce : « *Journey against oblivion* » (Spectacle filmé, annexe CD)

6.1.1. Idéaux parentaux *versus* idéaux des enfants

6.1.1.1. Le besoin de s'inscrire dans sa filiation pour s'en détourner

Le titre de la pièce, « *Journey against Oblivion* » invite à un double voyage. Il s'agit à la fois d'un voyage contre l'oubli dans une cellule intime et familiale et d'un devoir de mémoire, pour que l'horreur de l'apartheid ne s'éclipse pas dans une amnésie collective. La pièce explore les répercussions de l'apartheid au sein d'une cellule familiale. La narratrice entre sur scène sur une chanson zoulou a capella tirée du Spectacle « *We must eat our suckers with the wrappers on* ».

La narratrice, qui n'a pas de nom dans la pièce, avait besoin de divulguer un secret familial qui l'empêchait d'être heureuse⁸⁵ :

- Elle souffrait parce que tout le monde connaissait cette histoire mais personne ne voulait en parler.
- Elle ne supportait pas de s'inscrire dans une lignée ayant comporté des membres pro-apartheid même si elle ne sent pas responsable des actions de ses arrières grands-parents.
- Elle éprouvait le besoin de parler au nom de son grand-père qui a lutté à sa manière contre l'apartheid.

Le tableau 1, « *My grandfather's secret* », est le témoignage de la petite-fille d'un afrikaner qui était amoureux d'une Sud-Africaine noire vivant dans les *townships*. La narratrice dévoile les idéaux de son grand-père quand il était jeune et les idéaux des parents de ce dernier, pro-apartheid. Ce tableau aborde à la fois la question de la filiation et de l'affiliation.

Nous apprenons dans ce tableau que son grand-père a été contraint par sa famille d'abandonner celle qu'il aimait ainsi que son projet professionnel :

⁸⁵ Notes prises sur le terrain et relevées lors des étapes d'écriture.

He wanted to show the world⁸⁶ how unfair apartheid was. But he never finished it because his family was against it, against his fight for justice.

La narratrice désireuse de s'inscrire dans sa lignée décide de divulguer un secret de famille. Son grand-père vivait dans le secret pour se préserver de dilemmes inextricables aux yeux de ses proches et des amis de ses proches. L'un des enjeux de la parole pour la narratrice est de s'inscrire dans sa lignée en dévoilant un secret du passé qui a toujours des répercussions sur plusieurs générations. Ce besoin de rendre public la relation amoureuse de son grand-père émane également d'un besoin de reconnaissance du combat mené par celui-ci. Ce nœud conflictuel suggère que le grand-père de la narratrice a vécu un rapport de force avec ses parents qui se sont opposé à son choix de partenaire et qu'il a fini par se résigner.

6.1.1.2. Le besoin de s'affilier et de se métisser

He met Doris in this township and their differences sounded like a million colours in their mind.

Les élèves font ici référence à une chanson étudiée en classe d'anglais 'The spider's web⁸⁷' de Katie Melua. Le pronom 'their' est la seule référence de la pièce où l'on parle d'eux en termes d'unité. Ce qui était perçu de l'extérieur comme une transgression ne l'était pas de l'intérieur. Ici le métissage est évoqué en termes de richesse, d'enrichissement intrasubjectif. Le grand-père a choisi une autre affiliation approuvée par ses parents. Cependant, ce choix a un impact sur l'arrière-petite-fille qui elle éprouve des difficultés à s'inscrire dans sa lignée, des difficultés à se construire en tant qu'arrière-petite-fille d'Afrikaner pro-apartheid. Néanmoins, les élèves mettent en place une stratégie pour le personnage afin de montrer comment elle arrive à reprendre une construction identitaire harmonieuse en s'inscrivant non plus uniquement comme « l'arrière-petite-fille de » mais la

⁸⁶ Quand les élèves ont découvert l'apartheid, leur première réaction fut la surprise. Ils étaient étonnés de n'avoir jamais entendu parler de cette période de l'histoire très récente. Ainsi, « show the world » évoque le désir du personnage mais aussi leur propre surprise, d'une partie de l'histoire dont l'école, les programmes d'histoire ne parlent pas.

⁸⁷ Cette chanson a été analysée en classe d'anglais. Il est vrai que les élèves se demandent souvent, lorsqu'on aborde des pans de l'histoire, comment des dictateurs arrivent à influencer sur de nombreux individus qui deviennent acteurs de processus de déshumanisation.

petite-fille d'un afrikaner anti-apartheid même si ce dernier a à l'époque obéit aux choix d'affiliation souhaitée par ses parents qui ont eu des répercussions terribles sur la femme qu'il aimait.

6.1.2. Processus de déshumanisation : du singulier au collectif

6.1.2.1.1. Une errance psychique

Le tableau 2 remémore les conséquences de la séparation sur Doris⁸⁸. Cette séparation s'exprime sur scène par un monologue dansé. La tristesse s'empare du corps et de l'esprit de Doris. Sur une chanson de Lady Black Smith intitulée « *We are homeless* », Doris danse en élevant toujours un bras vers le haut, que son autre bras ramène vers le bas. Elle instaure un dialogue avec elle-même : une partie d'elle lui dit de continuer à exister et une autre la ramène à la triste réalité. Ainsi, ce monologue dansé traduit une souffrance et une parole étouffée. Le choix de la chanson « *We are homeless*⁸⁹ » de Lady Black Smith a été proposé par le chorégraphe. Il s'agit d'un groupe d'homme qui chante a capella. Lady Black Smith a été fondé par Joseph Shabalala en 1974. Il chante en Zoulou et cette chanson évoque les impacts de l'éclatement de la cellule familiale, les hommes ayant été obligé de partir pour travailler. Quand la chanson a été présentée aux élèves par le chorégraphe, ils ont d'abord réagi à la musicalité et la sonorité de la langue. Ils ont repéré le mot « *homeless* » et ont trouvé cette chanson intéressante puisque d'un point de vue historique, la déshumanisation à travers l'apartheid a conduit à une forme d'errance, d'absence de toit, de protection. Elle montre l'éclatement de la cellule familiale pour des questions de survie. Par rapport à l'histoire d'amour du grand-père de la narratrice, il y a eu éclatement de l'envie de créer une cellule familiale.

Doris est assise sur une chaise et à travers son corps, elle relate sa souffrance. L'idée de partir d'une chaise a été proposée par Erika qui interprète le personnage de Doris. Pour elle, la chaise symbolisait à la fois le repos, porter un corps et un esprit épuisés. D'un point de vue symbolique, la chaise représente aussi le pouvoir. La chaise a ici deux fonctions symboliques, celle du repos mais aussi

⁸⁸ Ce prénom fait écho à un personnage réel extrait du documentaire *Classified people*.

⁸⁹ Cette chanson a d'abord été écoutée par les élèves lors de l'atelier danse. Elle a, ensuite, été étudiée en classe d'anglais.

de la recherche d'une stabilité qui sera à nouveau mise en péril dans le tableau suivant où une élève jouant le rôle du puppet master fait tomber Doris de sa chaise, pousse la chaise sur le côté, la privant ainsi de sa quête de repos et de stabilité.

Après cette danse qui exprime l'errance psychique, deux élèves entrent en scène et interprètent un poème qu'ils ont écrit sur l'amour :

She had found love

And she has lost it

Their love was so powerful and beautiful

She had found a reason to live

Without it she has no reason to live

Love is a feeling the heart can't control love is a feeling we can't play with

But she suffered because they played with her heart .

La consigne d'écriture du poème ne portait pas uniquement sur la souffrance du point de vue de Doris. Cependant, la majorité des élèves ont choisi de partir sur l'impact de la séparation du point de vue de Doris alors que le grand-père de la narratrice était aussi une victime.

Doris exprime sa détresse psychique de la manière suivante : séparation, errance, colère et besoin d'agir. Après la peine et la douleur, la colère et l'envie de rébellion sont apparues chez Doris :

She felt so miserable and furious against this system that she decided to take part in the rebellion. He went back to South Africa after apartheid but he never found her. People said that she was killed during Soweto uprising of 1976.

6.1.2.2. Repenser l'humain : une demande bafouée

I am a human being, I have rights

Ici, le personnage fait appel à ses droits en tant qu'être humain. Il demande à être considéré non pas comme un homme noir mais comme un être humain. Le puppet

master de tient pas compte de cette demande. La prise en compte de la dimension humaine est évincée et le puppet master invalide la demande du personnage en le situant comme noir dans un système ségrégationniste. Le puppet utilise le pronom « I » parce qu'il demande à être reconnue comme sujet psychique mais sa parole est disqualifiée. Le puppet master ignore la demande de reconnaissance du puppet.

Selon le *puppet master*, le *puppet* lui doit obéissance parce que la première étape de sa déshumanisation s'est manifestée par la négation de ses droits :

- ***You can't take busses for Whites***
- ***You can't vote***
- ***You're not allowed to marry a White man***

Le *puppet master* s'appuie sur ces lois pour justifier en quoi les Noirs et les Blancs sont différents. Du point de vue de l'action, cette déshumanisation s'exprime par le corps du puppet mis à terre et du puppet master qui avec des baguettes, tel un marionnettiste fait bouger le corps de la marionnette à sa guise. Le marionnettiste met la marionnette au sol puis l'autorise à se relever uniquement pour faire et exiger d'elle ce qu'il veut. Il prive sa marionnette de toute liberté d'action et de parole. Cependant, l'incohérence de ses justifications est mise en emphase par la *puppet* qui reprend « ***Are we different ?*** ». Le personnage essaie d'entrer en relation avec le puppet master. En utilisant le pronom « we », la marionnette invite le marionnettiste à ne pas distinguer le « je » du « tu », à se penser et penser l'autre comme semblable. Cependant le puppet master ne manifeste aucun désir de faire évoluer la situation au travers de la parole. Il ne manifeste aucun désir de repenser une relation qui permettrait d'envisager une progression vers une résolution de conflit. Il ne manifeste aucune empathie et il justifie sa position par des lois. On Au travers du discours du *puppet master*, les élèves évoquent le crescendo de la haine raciale. Le *puppet master* s'appuie sur l'absence de droit civique, le déni d'une relation intime métissée et une classification raciale :

I'm a first class citizen and you are a second class citizen

A travers ce dialogue, le puppet master ne laisse aucun échange s'installer entre lui et l'autre personnage. Il n'écoute pas ce que le puppet a à lui dire. Il refuse de se questionner et ses réponses sont elliptiques parce qu'il ne peut tout simplement pas apporter de la cohérence à un positionnement incohérent. Le discours qu'il

prononce sur le puppet est dédaigneux. A ce moment précis, un autre personnage entre sur scène, une forme de conscience qui pousse le *puppet master* à dévoiler l'origine de son sentiment de supériorité.

Ce sentiment de supériorité du puppet master est la couleur de peau qu'il crie sur scène avec violence et mépris :

Because you are a Black man!!!

Les élèves ont fait un choix artistique, celui du *freeze* sur scène où ils sont immobiles et un autre élève entre sur scène pour dénoncer l'incohérence du discours du puppet master :

The ideas suggested here are incoherent, inconsistent, stupid, completely crazy so was apartheid.

6.1.3. La rébellion contre la déshumanisation

6.1.3.1. La rébellion contre l'éclatement psychique

Face à ce système injuste et infondé, visant à la déshumanisation et l'éclatement psychique, la rébellion s'impose :

We mustn't give up the fight. We believe in freedom, they want to oppress us, to make us feel inferior because of the colour of our skin. Come on, we are not alone. We are going to be helped by black and white people.

Dans le cadre des objets artistiques constituant la trame du scénario 1, les élèves auraient pu imaginer une autre stratégie qui aurait consisté à se battre seuls, Noirs contre Blancs. Cependant, nous pouvons penser que le témoignage et la rencontre transculturelle avec Bruce Clarke a influencé leur choix et l'idée de rassemblement qui dépasse la notion de couleur, la famille de Bruce Clarke ayant été elle-même critiquée pour son positionnement anti-apartheid. Ce positionnement apparaît une seconde fois avec l'entrée sur scène d'un autre personnage blanc anti-apartheid :

I'm white, I'm against apartheid and I want to fight with you.

Cependant, cette réplique qui suggère un désir de progression vers une résolution de conflit (même si cette résolution passe par le combat), ne semble pas optimiste pour un autre personnage :

How can you be so confident! The black leaders who could be our leaders are put in prison, just because of their ideas, like Nelson Mandela. White people who want to help us are persecuted!

Ce tableau présente ce que les élèves ont appelé « War dance ». Ils voulaient à la fois montrer qu'une réaction par les armes s'imposait à eux, en référence à ce qui a été étudié en classe sur le plan historique, la création de la branche militaire de l'ANC mais ils avaient jugés préférable de ne pas montrer cette violence sous cette forme. Ils ont fait part au chorégraphe de cette envie de suggérer que les Sud-Africains ont dû prendre les armes mais sans montrer la violence, d'où la naissance de cette « War dance ». Les élèves ont travaillé cette chorégraphie qui prend racine dans le Gwoka⁹⁰.

6.1.3.2. Discours de Nelson Mandela

Du point de vue du choix d'un des discours, les élèves ont choisi un discours de Nelson Mandela. Ils ont opté pour un discours dépourvu de haine qui rend un hommage au combat Nelson Mandela. Dans son discours, la haine n'a pas sa place. Les mots comme « peace », « freedom for all », « harmony », « equal opportunities » sont des idées pour lesquelles il faut se battre au prix d'y laisser sa vie :

« It is an idea which I hope to live for and to achieve, but if needs be, it is an idea for which I am prepared to die ».

6.1.3.3. Vers une renaissance ?

Le dernier tableau s'intitule « rebirth » suivi d'un point d'interrogation. Les élèves ont choisi ce titre parce que sur le plan collectif (et historique), on assiste aux prémices d'une renaissance. Ces prémices d'une renaissance se font également sentir d'un point de vue singulier : la narratrice s'est libérée du poids de son secret

⁹⁰ Cf. chapitre 3, p. 118.

de famille. Le grand-père va pouvoir aussi après avoir retrouvé celle qu'il aimait se reconstruire. Cependant, le point d'interrogation suggère l'incertitude face à un futur menacé par le fléau du SIDA. La narratrice revient dans le tableau 5 qui présente le dénouement de la relation entre son grand-père et Doris. Il ne savait pas ce qu'était devenu Doris. On lui avait dit qu'elle était morte pendant les émeutes de Soweto mais il a découvert qu'elle est décédée du sida. Le grand-père vit son retour en Afrique du Sud comme un second trauma:

« *He left a country which was being destroyed by racial hatred to find a country ruled by aids, a country which is bearing its own people every day* ».

Le choix des élèves d'une fin tragique a été orienté par la découverte des ravages du sida lors du spectacle de Robyn Orlin : « *We must eat our suckers with the wrappers on* ». D'un point de vue symbolique, la mort de Doris est représentée sur scène par l'utilisation d'un voile rouge transparent, couleur du sang sous lequel Doris, cette fois-ci espère en tendant les bras vers le haut, jusqu'à son dernier souffle. Elle s'affaisse progressivement sur le sol jusqu'à ne plus pouvoir se relever.

6.2. Analyse de la pièce : « *When generations clash!* »

Lors de la première phase d'écriture, des groupes de quatre ont été constitués afin de travailler la situation de départ. Lorsqu'ils ont été amenés à choisir la trame qu'ils préféreraient explorer, ils ne sont pas parvenus à choisir entre les différentes pistes proposées. Fatimata a alors fait une proposition afin de conserver les trames de chaque groupe. Elle a proposé de conserver toutes les entrées imaginées et d'inventer une histoire sur des personnages qui vivent dans la même ville et qui se connaissent⁹¹.

Les élèves ont choisi le registre humoristique⁹² pour évoquer des sujets parfois tabous dans les familles et revendiquer la légitimité de se construire en revisitant les valeurs transmises par les parents. Ils explorent la relation amoureuse et les interdits parentaux, le désir d'inscription dans une société métis tout en évoquant la douleur ressentie par les parents. Cependant, ce besoin d'éloignement ne signifie pas une dénégaration de ce qui a été transmis par les parents, comme le souligne Philippe Gutton : « *L'arbre de la création a besoin pour se développer de ses racines, même s'il ne s'y réduit pas* » (2008, p.20).

L'écriture témoigne de préoccupations adolescentes : les rapports amoureux et la liberté de s'inscrire dans le métissage. Ils remettent en question la place accordée à l'homme et à la femme (aux parents et aux enfants) et redéfinissent un nouvel espace où chacun peut se construire sans avoir le sentiment d'être opprimé par l'autre. L'enjeu principal de la parole est ici de ne plus vivre de « double vie » pour les enfants qui marquent leur besoin d'éloignement des idéaux parentaux. Ils se montrent néanmoins empathiques envers les parents. .

La pièce aborde un certain nombre de nœuds conflictuels entre parents et adolescents. A travers ces conflits, l'identité parentale est bousculée par les enfants et ces conduites d'opposition « *ont pour principale fonction de forger une autonomisation* » (Delvenne, 2012, p.39). En questionnant les choix des parents, ils interrogent certaines traditions. Nous pouvons parler de deuil du point de vue

⁹¹ L'histoire se déroule à Londres, de nos jours.

⁹² Les notions autour du registre humoristique (la caricature, le comique, etc.) ont été travaillées avec leur professeure de français, A. Reverter.

des parents, un deuil (monde idéalisé des parents) qui du point de vue des enfants peut se transformer en expérience au sein de laquelle d'autres liens se tissent.

Présentation des nœuds conflictuels par famille :

La famille 1

Couchi et sa famille vivent à Londres. Elle est d'origine indienne et fréquente un homme d'origine jamaïcaine. Couchi se sent anglaise mais ses parents sentent la pérennisation de leur filiation menacée.

La famille 2

Rami d'origine indienne, décide d'annoncer à ses parents qu'elle fréquente un anglais de confession musulmane. Il s'appelle Souleyman et il est noir. Ses parents désapprouvent cette relation.

La famille 3

Une adolescente qui ne souhaite plus vivre dans le secret, désire présenter son petit-ami à sa famille. Elle apprend que d'autres projets ont été planifiés par sa famille, un complot familial tramé à son insu. L'adolescente ne comprend pas la réaction du père lui-même marié à une anglaise. Encore une fois, la mère apparaît comme une médiatrice. Si elle se trouve dans l'impossibilité d'influer sur le choix de son mari, elle le menace de partir, d'où le titre du tableau 7 « *I am leaving.* »

6.2.1. Des parents ébranlés par le voyage migratoire et par les choix d'affiliation de leurs enfants

6.2.1.1. Le voyage migratoire : un acte courageux mais douloureux

Le poème « *Homeward bound* » a été analysé en classe en anglais. Cette analyse avait deux objectifs : une analyse du point de vue du vécu d'un immigrant jamaïcain et a été suivi d'une analyse du point de vue des enfants. Lors du voyage

à Londres, les élèves ont visité le Musée de l'Immigration et de la Diversité⁹³ qui offre au public une exposition intitulée « *Suitcases and Sanctuary* » réalisée par des enfants anglais âgés de 9 à 10 ans. Ils ont travaillé autour de la question du voyage migratoire avec des artistes, des comédiens et des poètes. Sur le dessus de la valise, les élèves ont présenté le rêve des parents avant de migrer, à l'aide de photos, de dessins, de poèmes et de collages. L'intérieur de la valise représente la réalité, la confrontation au pays d'accueil telle que les enfants la perçoivent au travers de ce qui a été transmis par les parents, la famille. Cette « réalité » est à la fois composée d'événements heureux et douloureux.

Afin de préparer cette visite au musée de l'Immigration et de la Diversité, les élèves ont exploré l'expérience du voyage migratoire, vécue par un personnage, un vieil homme jamaïcain qui a migré en Angleterre lorsqu'il était jeune. Ce poème a été écrit par Benjamin Zephaniah et a permis aux élèves de réfléchir aux raisons qui poussent au voyage migratoire, aux rêves construits avant de départ et la confrontation de ces rêves à la réalité vécue. Il s'articule autour de trois parties : origines du voyage, réalité vécue et retour fantasmatique. Ce poème valorise le courage que demande le voyage migratoire. Lors de la discussion, les élèves ont trouvé que c'était plus facile pour le père que pour la mère. Selon eux, la situation est plus facile pour le père car souvent il migre pour travailler, ce qui lui permet de tisser des liens et d'apprendre plus vite la langue du pays d'accueil. Par contre, en ce qui concerne la mère, ils ont dépeints le voyage comme une affliction parce qu'elle ne travaille pas, du moins au début, quitte sa propre mère, ne parle pas très bien la langue du pays d'accueil.

La fin du poème a été interprétée par les élèves à la fois comme « triste » et « belle ». Triste parce que même si le vieil homme jamaïcain rêve de son retour au pays il sera enterré en Angleterre. Et belle, parce que finalement, il aime l'Angleterre et ses enfants y vivent. Cette fin très intime et délicate a néanmoins permis de développer de l'empathie envers les parents puisque les élèves ont suggéré que c'était plus difficile pour les parents parce que eux ont vécu dans deux pays alors que eux ont grandi en France. La situation est plus complexe pour les

⁹³ Immigration museum, 19 Princelet Street spitafields. Ce musée est le premier musée de l'immigration et de la diversité en Europe. Il n'est ouvert qu'aux groupes.

parents parce qu'ils voudraient être enterrés auprès de leurs descendants mais sont déchirés parce que leurs descendants vivent en France.

Cette douloureuse confrontation au vieillissement des parents et ce sentiment d'appartenance à la terre sont allégés sur scène, par les élèves à travers l'humour. Suite à ce poème lu pendant le festival multiculturel, une mère indienne réagit en disant que si ses enfants l'enterrent ici elle les attendra en enfer. Une de ses amie réagit en lui renvoyant l'image de sa propre acculturation, elle qui est devenue « plus anglaise que la reine ». Une autre femme qui veut manifester son empathie avec son amie dit qu'elle la comprend et qu'elle attend tout simplement que ses enfants grandissent avant de prendre l'initiative de retourner en Inde. Une fois de plus les élèves utilisent la dérision puisque cette femme parle de ses enfants comme de jeunes enfants alors qu'ils ont 36 et 27 ans. Les élèves à travers l'humour montrent ici que même si il s'agit d'une question douloureuse, ces femmes sont transformées par leur voyage migratoire, qu'elles ont continué à se construire avec des valeurs d'ici et d'ailleurs et que leur filiation fait partie de ce monde d'ici qu'elles aiment.

6.2.1.2. Choix d'affiliation : entre crainte et trahison

Le tableau 1 présente Couchi et sa famille. Son père est en colère parce qu'il la soupçonne de fréquenter un garçon. Il lui pose de nombreuses questions mais il ne respecte pas les règles conversationnelles. Il ne laisse pas le temps à sa fille de répondre. Il enchaîne les questions et les réponses et conclut par des menaces. Il pose à la fois les questions et y répond. Il ne laisse pas à sa fille la possibilité de prendre la parole en parlant vite et fort. Couchi, face à ce climat hostile demande à pouvoir s'isoler dans sa chambre. Elle refuse ainsi toute tentative de discussion sur le terrain proposé par le père. Sa mère manifeste également son mécontentement à travers par une interdiction suivie d'un conseil.

Couchi décide de réagir. Elle ne souhaite pas répondre aux questions posées par son père. Elle décide d'exprimer son ressenti face au « non désir » du père qui refuse de laisser sa fille s'affilier. Elle signale son agacement, s'adresse à ses deux parents et leur fait part de la manière dont elle vit la situation en les invitant à se remettre en question, à remettre leurs idéaux parentaux en question :

Parfois, les enfants se déprennent de l'admiration qu'ils vouent à leurs parents, ne veulent plus être comme eux, les critiquent et les jugent. Ils prennent des distances par rapport aux images parentales idéales et remodèlent leur idéale du moi en rapport avec des figures substitutives nouvelles qu'ils puisent dans la société, dans le groupe et dans la bande. » (Moro, 2010, p.43).

Le père réagit toujours de la même façon, en violant les règles conversationnelles puisqu'il pose une question et donne lui-même la réponse. Il manifeste son déni qui serait trop douloureux à reconnaître⁹⁴ (notes de terrain). Une fois de plus, il n'attend pas que son fille réponde à sa question. En procédant ainsi, il ne laisse aucune possibilité à l'instauration d'un échange. Counci décide alors de divulguer le secret de son frère. Les parents de Counci voudraient qu'elle prenne exemple sur son frère. Counci dévoile le secret de son frère absent sur scène qui fréquente une anglaise alors que ses parents envisagent un mariage avec une cousine d'Inde. Counci évoque la tristesse de son frère, une tristesse que les parents ne semblent pas percevoir. Ses parents pensent que l'origine de sa fatigue est due à ses examens. Il y a une inadéquation des interprétations de la « réalité ». Le père voudrait s'appuyer sur ses les projets de son fils pour prouver à sa fille qu'elle a tort :

« Your brother is really happy. He's going to marry his cousin from India. He talked to her on the phone and he likes her ».

Confronté à la divulgation du secret, il refuse tout échange et invalide la lecture de sa fille qu'il considère comme un mensonge. Il coupe court à la discussion en reprenant sa menace de départ. Il est présenté comme un homme qui préfère vivre dans le déni parce que les choix d'affiliation de ses enfants sont trop difficiles à affronter :

Ce choix du partenaire est un moment d'inscription quasi définitive de l'adolescent dans la société d'accueil. Se pose la question de l'appartenance de ses futures enfants et des liens avec sa propre famille. C'est un moment de grande vulnérabilité pour l'adolescent et de

⁹⁴ Notes de terrain prises lors de l'atelier d'écriture lors des discussions entre élèves.

particulière fragilité pour la famille. (...) C'est en générale le père qui est menacé par cette transformation de l'adolescent et la place qu'il choisit d'occuper car c'est toute la question la filiation et de l'affiliation qui est posée tant pour les garçons que pour les filles » (Moro, 2012, p.45).

Le père apparaît comme un personnage touchant et comique à la fois. Il prend la décision de téléphoner à la mère de Ridley, le petit ami de Counci, tout en sachant pertinemment qu'il ne la croirait pas⁹⁵. Cette dernière apparaît comme un personnage complice et facilitateur. Devdas menace sa fille à plusieurs reprises. Cependant, contrairement à ce qui a été dit lors de l'interaction du GAMS, les rôles sont inversés et Counci opte pour un chantage affectif : « *You'll never see me again* ». Son père est désespéré parce qu'il aime sa fille et ne voudrait pas la perdre.

Le rapport de force qui s'instaure entre les personnages se manifeste également à travers la question de la tenue vestimentaire adoptée par les enfants qui représente une autre forme de conduite d'opposition visant à se distancier des parents. Il y a une opposition sari/short skirt. Les codes vestimentaires de Counci déplaisent aux parents qui voient à travers sa manière de s'habiller une forme d'émancipation à l'occidentale, d'où le titre du premier tableau où sa mère lui dit : « *You should wear a sari* ».

Le père est interrompu par la mère, Shandra, qui demande au père d'arrêter de crier parce qu'il l'empêche de regarder son film. Sur le plan de l'action, il existe un décalage qui semble paradoxal entre la parole du père puis de la mère et de l'action que cette dernière réalise sur scène. La mère regarde la fin d'un film, Devdas et semble envahie d'émotions provoquées par une fiction.

Les élèves ont choisi d'utiliser la vidéo et la dernière scène du film Devdas réalisé en 2002 par Sanjay LeelaBhanali, réalisateur et producteur indien. A l'origine, il s'agit d'un roman bengali écrit par Sarat Chatterjee, publié en 1917. Ce roman relate une histoire d'amour entre Devdas, issu d'une famille aisée, et Parvati, issue d'une famille modeste. Les parents de Devdas s'opposent

⁹⁵ Notes de terrain.

à leur mariage. Meurtri par le chagrin, il sombre ainsi dans l'alcool et finit par mourir de tristesse.

Ce choix artistique des élèves crée un comique de situation, en choisissant de nommer le père Devdas, il apparaît comme un anti-héros et la mère en complète empathie avec Devdas (personnage du film) et Parvati semble éloignée de ce qui se passe au sein de sa famille. Il n'y a pas pour cette famille de dénouement, il s'agit davantage d'un questionnement initié Counci.

Bindia décide de parler à ses parents de son compagnon. Le père vit cette relation comme une trahison : « *I trusted you. I thought I could rely on you* ». Un espace propice à l'échange est difficile à instaurer parce que cette révélation n'est pas vécue sur le même plan par la fille et le père. Pour elle, cette révélation est une forme d'honnêteté qui est vécue comme une trahison par les parents. Une fois de plus, comme pour la famille 1, le père enchaîne les questions « *Who is this boy? Where does he live? How old is he?* ».

Sur le plan de l'action, à l'annonce du prénom, Souleyman, le père s'effondre et quand sa fille leur annonce qu'il est noir, la mère s'évanouit et fait un cauchemar visualisé sur scène par une danse tribale africaine. Quand elle reprend ses esprits, elle reproche à son mari ce qu'elle lui avait déjà dit : qu'élever ses enfants dans ce pays est impossible.

Cependant, leur fille essaie d'établir un dialogue en s'appuyant sur l'expérience de sa mère qui elle-même a vécu un mariage arrangé. Au travers de la réplique de la mère « *but I learned to love him* » les élèves rétablissent une réalité souvent perçue différemment. Les personnes qui ont vécues un mariage arrangé peuvent être heureuse et s'aimer. Sa mère ne l'interrompt pas, elle écoute et entend ce que sa fille à lui dire. Cette mise en suspens du moi de la mère est difficile « *It will be hard for me. I will need time* » mais va lui permettent néanmoins d'influer sur la position du père qui lui est parti, refusant d'écouter sa fille.

Ce que craignent également les parents est le regard des autres qui appartiennent à la même communauté : « *What about the neibourghs, what are they going to say?* » Nous avons parlé de deuil des idéaux parentaux et les parents

vivent ce deuil avec douleur. L'idée de trahison et de sacrifice est évoquée : « ***We have given you everything and look!*** »

Alors que le père refuse tout dialogue, la mère apparaît elle comme une médiatrice :

« ***What I want is your happiness it will be hard for me, I will need time but I will accept your decision and I will try to talk to your dad*** ».

A travers cette réplique, il y a une reconnaissance d'un espace de construction d'un idéal du moi des enfants, différent de celui des parents, qui révèle la difficulté pour les parents d'accepter l'inscription et création de leurs enfants dans un espace métis. Quand la mère dit « ***I will need time*** », elle montre qu'elle laisse s'installer un échange et les enfants font ressortir l'importance du temps dans le remaniement des idéaux parentaux par les parents eux-mêmes.

Ramy décide de dévoiler à ses parents sa relation avec Souleyman. Son père ressent cela comme une trahison « *Oh my God ! I trusted you. I thought I could rely on you.* ». La difficulté principale que rencontrent le père et la fille vient du fait qu'ils n'envisagent pas cette relation du même angle de perspective. Pour Ramy, cela n'a rien à voir avec la trahison mais relève d'un désir de ne pas mener une double-vie :

« ***But dad, I haven't betrayed you. I'm honest and I just want you to know*** ».

Ainsi, ce qui permet de faire évoluer la situation vers un dénouement heureux est le développement des capacités empathiques de la mère envers la fille à partir de sa propre expérience qui lui permet de mettre le moi en suspens pour mieux tenir compte des désirs d'affiliation de sa propre fille.

6.2.2. Remodélisation de son idéal du moi et enjeux de la parole : de la reconnaissance du métissage à la co-construction d'un espace métis

6.2.2.1. Investissement de l'espace social

Les actions sur scène montrent que les filles désinvestissent un espace et un rôle qu'on souhaiterait les voir perpétuer. Contrairement aux mères, elles ne souhaitent pas investir la cuisine (tableau 2), s'impliquer dans les courses, ou repasser (tableau 4). Dans tous les tableaux, les mères sont représentées affairées aux tâches domestiques (la cuisine, les courses, le repassage, le nettoyage du sol).

Les jeunes filles, elles, sont préoccupées par le désir de se rendre à une manifestation pour les droits de la femme. Si cette manifestation a lieu en Angleterre, elle trouve son origine en France et ces préoccupations adolescentes autour d'une relation amoureuse métisse dépassent les frontières. Une journaliste, sur scène, dit :

« There is a huge demonstration today to pay tribute to a boy who died last week because of the colour of his skin, he was in love with a girl but his family was opposed to this union. The girl's brother wanted to warn her boyfriend but he became crazy and killed him ».

A travers ce qui peut apparaître comme un fait divers, les élèves questionnent le rôle des frères parfois hostiles à la création d'un espace métis. Les frères sont présentés dans la pièce, soit comme soumis, n'allant pas à l'encontre des désirs des parents, soit comme veilleur de la perpétuation des traditions. Ainsi, les frères que nous présentent les élèves ne ressemblent pas aux frères que la société dominante dépeint, de même qu'à travers les relations des sœurs et des frères, les filles ne sont pas soumises. Lorsque les élèves ont travaillé autour du profil psychologique des personnages, ils ont préféré construire des personnages qui leur ressemblent. Une étude menée par S. Skandrini (2011) auprès de jeunes filles d'origine maghrébine, révèle des ressentis similaires. Les adolescentes qu'elle a interviewées contredisent l'image véhiculée par la société dominante qui a hérité d'un regard colonial qui les réduit à des victimes passives. Comme nous le verrons avec l'analyse des entretiens, même si certaines ont été victimes de

maltraitance en choisissant une identité métisse, elles ne sont ni passives, ni soumises.

6.2.2.2. La reconnaissance de la légitimité des croyances religieuses

Les élèves ont choisi d'interpréter le respect de la diversité au travers d'une rencontre entre un « médiateur religieux » et Bindia. Elle lui demande de l'aider à trouver une solution à son problème. Ce médiateur est en empathie avec la jeune fille. A travers ce personnage, les élèves abordent à nouveau la question de valeurs partagées au travers desquelles les différences sont dépassées tout en étant respectées dans un espace commun de valeurs : « *If the person you love is a good man, they will accept him* ».

Sa prière en anglais et en bengla⁹⁶ est un poème dans lequel elle demande aux dieux de l'amour et de la famille de l'aider.

Cette scène se termine par une chanson de Susheela Raman étudiée en classe d'anglais. Elle chante en anglais et en sanscrit. Quand les élèves ont découvert l'hindouisme, la première réaction fut l'invalidation de religions polythéistes (« *A religion with more than fifty god is not a religion* »). Cette réaction avait traduit une incapacité à reconnaître une religion différente de la leur, pourtant ils ne diront pas par exemple que le christianisme n'est pas une religion. Cette réaction est je pense due à une méconnaissance des autres religions et nous pouvons questionner le rôle de l'école qui se focalise sur les trois religions monothéistes en oubliant qu'il existe d'autres formes de croyances (y compris celle de ne pas croire). C'est la raison pour laquelle, il me semble importer d'aborder avec les élèves ces religions mises à l'écart. Afin de mieux comprendre l'hindouisme, les élèves ont visité le temple hindou à Londres. Ces rencontres transculturelles permettent de développer des capacités empathiques. Le désir d'évoquer sur scène cette religion émane d'un désir de faire découvrir à d'autres, ici le public, une religion « moins » connue. Ainsi, sur le plan de l'action, en montrant sur scène, une jeune fille qui décide de parler, à un ministre du culte, de ses conflits et ses préoccupations témoigne de cette reconnaissance de l'altérité, de la différence y compris religieuse. Le moine l'invite alors à prier les dieux qui pourront l'aider à traverser

⁹⁶ Annexe CD : poème.

ces turbulences. Le moine lui-même fait preuve au travers de son discours de tolérance et d'ouverture.

6.2.2.3. Co-construction d'un espace métis

La pièce met en scène la nécessité pour les enfants d'en finir avec le silence et le secret. D'un point de vue transculturel, ils manifestent le besoin d'en finir avec une double-vie. Cette projection fantasmatique et imaginaire des parents qui s'accrochent à certaines traditions pour conserver la lignée est remise en cause par les enfants et les oblige à repenser leur acculturation en d'autres termes. Ils suggèrent l'ouverture vers une acculturation positive, la création de passerelles entre deux cultures. Ils contraignent les parents à une nouvelle rencontre avec l'autre qui peut être l'amorce d'une ouverture (Do, 2006). Il s'agit donc d'une période de remise en question tant pour l'adolescent que pour ses parents :

Le métissage est fragilisant mais il peut devenir enrichissant lorsque les deux pôles culturels sont reconnus et acceptée par l'individu et par ceux qui l'entourent » (Moro, Gal, 2009, p.4).

Du point de vue des adolescents, l'idée de trahison n'est pas évoquée. A l'intérieur de leur création d'un espace métis, ils ne parlent plus de traditions, de croyances, de couleur de peau, mais de valeurs :

« We come from different family backgrounds but we share the same values ».

Conclusion

L'espace alter imaginé dans les pièces écrites offre la possibilité au « je », au travers de personnages fictifs, de construire et de se construire un espace métissé. Le principal glissement de perspective que nous constatons est le dépassement des appartenances qui ne relève ni de l'effacement, ni du déni, ni de l'abandon mais bien au contraire de la reconnaissance du singulier. A partir de ce qui est transmis, les élèves inventent une appartenance multiple et plurielle. Ils clament leur besoin de s'affilier sans oublier qu'ils sont les « enfants de ». Leur besoin de s'affilier traverse des zones de turbulences qu'ils décident d'affronter en utilisant « le verbe ».

Ils construisent des personnages qui manifestent leur besoin de s'inscrire dans l'arbre généalogique transgénérationnel, même si cette inscription réveille des douleurs. Ils négocient avec leurs parents fictifs le passage d'une identité prescrite à celui d'une identité choisie. Ce passage est douloureux aussi bien pour les parents que pour les enfants mais il est possible, précisément parce que cette douleur est reconnue.

Des liens se tissent entre la filiation et l'affiliation et au cœur de cette rencontre, l'adolescent se développe :

S'affilier, s'identifier, ou plus communément se développer... suivant ce terme auquel renvoie non sans un certain automatisme la psychologie, l'adolescent le ferait en ouvrant et se dégageant de chacune de ses enveloppes, et avec elles, de la sécurité d'un lieu, de la certitude d'un ordre et de l'ancrage de ses liens. Et cela au prix d'une expérience, d'une prise de connaissance (et pas seulement d'un savoir !) à laquelle il ne peut vraiment accéder que s'il est éveillé au vivant, réceptif et réflexif face au choc du vivant (Marchand, Letendre, 2010, p.5).

CHAPITRE 7 Analyse des entretiens qualitatifs

Introduction

Au travers des entretiens, les élèves sont invités à exercer un regard réflexif sur leurs expériences au sein d'une communauté interprétative, coopérative et de pratique. Il s'agira dans un premier temps d'essayer d'avoir le ressenti de l'élève-collaborateur sur la manière dont il a vécu d'autres formes d'enseignements afin de savoir ce que chaque « approche » lui a apporté en termes de reliance ou déliance. Nous essaierons de savoir de quelles manières la relation enseignement-apprentissage s'est construite et dans le cas d'une déliance, d'analyser du point de vue de l'élève, les raisons pour lesquelles, il y a eu un échec de la relation enseignement-apprentissage et/ou échec de la relation enseignant-élève. Dans un second temps, nous questionnerons et explorerons la manière dont les scénarios pédagogique-artistiques ont été vécus et dans quelles mesures, les élèves ont pu s'appuyer sur ces anciennes expériences lors de nouvelles expériences. Nous nommons cette transition « traces expérientielles ». Nous nous focaliserons sur les apports d'un apprentissage coopératif d'un point de vue subjectif. Nous analyserons les habilités sociales qui ont été développées et dans quelle mesure ces habilités sociales ont permis la co-construction d'un réseau de normes sociales au sein duquel le singulier et le collectif ne sont pas vécus comme antinomiques au sein de la communauté expérientielle. Nous sonderons ensuite, les apports d'une remodelisation de son idéal du moi au travers d'une médiation artistique en langue anglaise. Nous verrons dans quelle mesure cette remodelisation permet à la fois de penser la filiation, l'affiliation et le métissage.

7.1. Analyse longitudinale

7.1.1. Entretien Nabia : « *On peut faire changer énormément de choses en parlant* » (ligne 176-177).

Nabia est née en France. Ses parents sont nés au Maroc. Elle a deux sœurs et un frère. Toute la famille se rend souvent au Maroc pour les vacances et les enfants maîtrisent l'arabe écrit et oral. Tous réussissent bien à l'école. Ses parents sont très présents et participent à toutes les réunions organisées au collège. Au moment de l'entretien, Nabia est inscrite en première année de licence d'histoire et veut devenir professeure des écoles.

7.1.1.1. Signes de déliance

Nabia associe l'apprentissage de l'anglais en 6ème au terme torture puisque ce dernier ne renvoie pour elle qu'à une tâche précise : le déchiffrement. Cette première rencontre avec la langue suscite quelques questionnements quant au « tout anglais ». Nabia est une élève qui réussit bien à l'école, nous pouvons alors nous demander l'impact du « tout anglais » sur des élèves éprouvant des difficultés. Cette association torture/ déchiffrement soulève certaines questions quant à ce positionnement didactique, qui peut être vécu soit comme une forme de défi et de motivation pour les élèves qui réussissent bien mais qui peut être aussi vécu comme une forme de « soumission » et de démotivation pour les élèves plus vulnérables.

Lorsque Nabia aborde sa relation à la langue avant le projet, elle manifeste un détachement émotionnel, une distanciation : « *Parce que les profs ne nous parlaient qu'anglais quand on arrivait dans leur cours c'était plus du déchiffrement qu'autre chose* » (l. 8-9). Elle établit une relation étroite entre l'enseignant et son cours mais pas entre sa position d'élève et le cours. Elle n'est pas partie prenante et présente l'enseignement et l'apprentissage comme deux parties distinctes, isolées.

Elle ne remet pas en question le fait d'avoir abordé des choses intéressantes avant le projet. Elle mentionne un point très intéressant « *on le faisait sans rendre*

compte » (l. 39), ce qui soulève un aspect très important qui concerne l'implication de l'élève qui n'établit pas forcément des liens entre les thèmes abordés en classe et le rapport personnel, le rôle de l'élève acteur au sein d'une matrice sociale. L'élève pourrait donc être impliqué davantage en explicitant le rôle d'acteur social, ce que B. Cyrulnik a nommé des actes explicites⁹⁷ et en laissant davantage de place à une parole spontanée qui permet de réfléchir à son rapport au monde. Et l'un des rôles de l'enseignant est d'amener les élèves à tisser des liens entre ce qu'ils apprennent à l'école et le monde dans lequel ils vivent, ce qui relève d'une médiation bienveillante.

7.1.1.2. Signe de reliance en tant qu'adolescent/élève au sein d'une niche sécurisante

Pendant le projet, Nabia associe l'apprentissage de l'anglais au terme plaisir. Tout d'abord, Nadia ne se sent pas menacée par l'erreur. Même si elle utilise le mot faute au lieu d'erreur, elle lui accorde le sens que l'on attribue à l'erreur, à savoir élément intégratif faisant partie de l'apprentissage : « *On faisait des fautes et on apprenait, ça vient petit à petit* » (l. 79).

Il y a un glissement de perspective qui lui a permis de passer d'une langue de torture à une langue de plaisir qui s'explique par le fait que : le déchiffrement, difficile au début est plus familier pour elle, ensuite, l'association apprentissage et plaisir est selon elle rendue possible par à la fois une prise de conscience de l'utilité de la langue aussi bien d'un point de vue professionnel que personnel.

Les aspects du projet mentionnés source de plaisir sont :

- Des thèmes intéressants actuels et politiques
- Le cinéma
- Spectacle de fin d'année
- Le voyage

Ces quatre composantes du scénario ont permis à Nabia de prendre conscience que l'anglais « sert à quelque chose ». Ce que Nabia met en avant est l'utilisation de la langue comme vecteur de questionnements sur le monde. Lorsqu'elle parle de son

⁹⁷ Cf. p. 83.

expérience au travers du projet, nous observons une récurrence de l’embrayeur spatial « là » qui marque une séparation, dans son vécu, entre l’expérience au sein d’une communauté expérientielle et d’autres types d’expériences. Pendant le projet, les thèmes abordés lui paraissaient moins lointains parce qu’ils lui permettaient de « se visualiser » dans le projet. Ainsi des liens ont été établis entre une découverte en classe par l’élève qui se pense à la fois élève et individu qui interagit avec d’autres et avec son environnement :

« Là par exemple on parlait de la place de la femme et ça concerne tout le monde même si on n’est pas femme, on a une femme dans sa vie, donc là on se sentait concerné, on se visualisait dans le projet » (l. 49-52).

Se visualiser dans le projet fait écho à soi, son rapport aux autres et au monde. Nabia évoque le rôle que chaque individu joue au sein de la matrice sociale. Elle soulève la question de l’être humain qui est un être social qui a besoin des autres pour se construire et se comprendre.

Nabia utilise le verbe être ensemble lors de l’apprentissage coopératif : « ***On était obligé d’être ensemble*** » (l. 55). Isam Idris⁹⁸ insiste sur l’importance de la rencontre qui permet aux individus de dépasser le vivre ensemble pour être ensemble. En effet, Nabia aurait pu utiliser un autre verbe comme travailler ensemble qui n’implique pas nécessairement la notion de rencontre et d’unité. Par « être ensemble », elle entend le respect de la parole d’autrui, le respect de la pensée divergente. « Etre ensemble » signifie pour elle, être enclin à prêter attention à l’autre en l’écoutant sans le disqualifier. Comme elle le souligne, l’être ensemble se construit en :

- Se mettant d’accord (ligne 55)
- discutant sans s’imposer (ligne 56)
- abolissant toute forme de discrimination ou hiérarchie entre soi et les autres (**« on était sur la même échelle »** (l. 58))
- écoutant la parole de l’autre (l. 64)
- en donnant son avis (l. 64)

⁹⁸ Dernière séance, conclusions et perspectives du séminaire « racismes, hiérarchies et discriminations » à la maison des adolescents.

- disant ce qu'il y avait de négatif dans l'idée de l'autre sans être agressif (l. 64-65).

Même si le verbe « obliger » peut paraître contraignant, il n'en demeure pas moins que dans l'expérience, cette attention prêtée à l'autre fait partie d'une médiation bientraitante, à la fois envers soi et les autres. Lorsque Nabia évoque le travail coopératif, nous notons la récurrence de l'utilisation du pronom « on » qui transcrit à la fois son expérience individuelle et collective. Les différents aspects de l'être ensemble qu'elle évoque renvoient à la fois à la question des habilités sociales⁹⁹ et la question des normes sociales et de l'empathie¹⁰⁰. Elle soulève dans l'entretien un aspect intéressant quant aux liens entre apprentissage coopératif et le développement des habilités sociales au travers de l'aspect « se mettre d'accord sans s'imposer ». Les élèves ont construit eux-mêmes à travers le projet un espace commun de partage à partir d'idées divergentes. L'idée de l'abolition de toutes formes de hiérarchie montre que dans cet espace de partage, il n'y a plus de « bons » ou « mauvais » élèves. En utilisant l'expression « être sur la même échelle », elle suggère que ce qui est important c'est ce que chaque élève peut apporter au projet en fonction de sa singularité. Dans la construction de cet espace commun, nous nous apercevons que dire ce que l'on trouve de « *négatif dans l'idée de l'autre* » n'est pas vécu comme une agression.

Après l'être ensemble, vient en second plan, le rôle de l'atelier d'écriture qui lui a permis de développer sa créativité :

« (...) ça nous a aussi permis de développer notre créativité, notre imagination parce qu'on devait créer une histoire avec des personnages après ça nous a permis de perfectionner entre guillemets notre anglais¹⁰¹ » (l. 68-71).

⁹⁹ Cf. cadre théorique p. 106.

¹⁰⁰ Cf. cadre théorique p. 114.

¹⁰¹ Du point de vue de la progression phonologique, la rencontre avec l'autre s'est avérée utile. Les élèves et les enseignants comprennent souvent un énoncé qui n'aurait pas été compris par un anglophone souvent en raison de l'accentuation. Dans le cadre de la pièce écrite par les élèves, c'est bien la répétition qui semble être à l'origine d'un sentiment de progression. En effet un élève qui prononce mal un énoncé ou un mot est corrigé mais il a du mal à intégrer et interioriser ces corrections puisqu'il n'est pas amené dans un cours traditionnel à le reprendre à plusieurs reprises sur une plus longue période. La répétition n'est pas perçue comme rébarbatif puisqu'elle a du sens pour l'élève.

Elle place la créativité et l'imagination avant le perfectionnement de la langue. C'est parce que les élèves sont en motivation d'innovation, après avoir franchi le cap de la motivation de sécurisation, parce qu'ils ont eu un défi à relever qu'ils ont eu envie non plus d'entrer dans la langue mais de l'explorer. Une phrase clef à propos de la créativité dans le discours de Nabia est « chacun devait avoir les bonnes idées ». Par bonne idée, elle entend des idées plus créatives. La phase d'écriture puis de mise en scène permet aux élèves d'apprendre à négocier, qui rappelons-le, est une phase qui s'est déroulée sans agressivité puisqu'ils se placent tous à la « même échelle ». Ces négociations ont pu avoir lieu parce qu'il n'y avait pas au sein de la communauté de hiérarchie et/ou discrimination.

7.1.1.3. L'anglais une langue médiatrice au cœur d'une expérience artistique en situation transculturelle

Les parents de Nabia sont tous deux nés et ont grandi au Maroc. Comme nous l'avons souligné certains parents arrivent dans le pays d'accueil avec leurs propres représentations¹⁰². Au cours de l'entretien, Nabia nous dévoile qu'elle a développé des capacités empathiques envers ses parents qui lui ont permis de mieux comprendre le système de représentations de ses parents, ce qui favorise une inscription positive dans sa filiation. Elle évoque également le fait que les enfants invitent les parents à modifier leurs représentations mais pas de manière brutale. Ainsi Nabia, comprend que ses parents ont un système de représentations différent du sien parce qu'ils n'ont pas vécu une partie de leur vie dans le pays où elle a grandi :

« On se met à la place de nos parents et on prend conscience qu'on a plus de liberté et de droits qu'avant. Avant, la femme n'avait pas le droit de travailler, de choisir son époux donc on se met à la place de nos parents et de leur époque et ça permet de prendre conscience qu'on a plus de liberté et de droits qu'avant » (l. 135-139).

Le fait d'avoir abordé en classe la question de la filiation a permis à Nadia de développer des capacités empathiques envers ses parents qui ont des répercussions

¹⁰² Cf. cadre théorique, p. 57.

sur « l'agir » en cas de désaccord. Comme elle le souligne plus loin, elle aussi fera sa vie mais elle le fera avec douceur. Même si Nadia se replonge dans l'état d'esprit dans lequel elle était au moment du projet, l'entretien apparaît comme un prolongement de la prise de conscience de l'importance de ne pas trop « bousculer » ses parents :

« Par exemple moi, je ne trouvais pas normal d'imposer le choix de son époux à ses parents. Je me marie avec lui et si vous n'êtes pas contents, je m'en vais de la maison. Pour moi, c'était quelque chose de pas normal, d'inacceptable et en y réfléchissant, il faudra vivre sa vie. Il faut le faire avec douceur, pour moi, ce n'était pas pensable, tes parents t'ont mis au monde... » (l. 185-190).

Cependant, Nabia ne vit pas les systèmes de représentations de ses parents et les siens comme antinomiques. En se mettant à la place d'un personnage de l'histoire, en anglais, qui souhaite que ses parents acceptent une relation empreinte de métissage, elle met en avant l'importance du dialogue :

« Quand on joue une pièce, on se met dans la peau du personnage et on se dit si l'on se retrouve dans cette situation, le seul choix possible, c'est de parler aux parents » (l. 124-126).

La langue apparaît comme médiatrice parce qu'elle n'est pas dissociée du langage du corps, du ressenti. Dans la pièce « *When generations clash !* », nous avons vu la place et le poids du secret et différentes stratégies, modalités d'action des personnages construits par les élèves pour résoudre des situations qui leur apparaissent comme angoissantes.

Nabia dit implicitement que le seul choix envisageable pour elle qui ne menacerait pas sa construction psychique et celle de ses parents passe nécessairement par le dialogue.

Cet entretien démontre également le besoin pour Nabia de ne pas mener ce que l'on pourrait appeler « une double vie », une vie cachée au contraire, elle souhaite inviter ses parents à accepter ses choix. Nabia aborde le choix du partenaire ou conjoint des enfants comme d'un événement « universel » : **« Tout le monde est concerné, ce n'est pas un petit truc qui arrive dans un petit coin perdu du monde »** (l. 147-148).

Le caractère universel du choix du partenaire n'est pas un thème fictif, ce qui permet un investissement émotionnel.

La liberté qu'éprouve Nabia réside surtout dans le fait d'avoir utilisé la langue en jouant. Le jeu théâtral est présenté par le sujet comme une source de liberté psychique :

« Oui, on se dit, je peux dire ce que je veux, mais les gens croiront que c'est le personnage mais au final, on dit ce que l'on pense » (l. 131-132).

Ici, l'idée de pouvoir juste verbaliser le ressenti d'un personnage auquel l'élève s'identifie est une source de liberté.

7.1.2. Entretien Shun : « *Je pense que ce projet m'ouvre la porte sur le monde* » (lignes 245-246).

Shun est née en Chine. Elle est arrivée en France à l'âge de 13 ans afin de rejoindre ses parents qui se sont installés en France avant elle. Elle a d'abord intégrée une classe d'accueil puis est passée en quatrième. Elle réussit très bien à l'école et a appris le français en l'espace de deux ans. Elle a obtenu son baccalauréat avec mention. Au moment de l'entretien, Shun est en classe préparatoire scientifique et souhaite devenir ingénieure aéronautique. Cependant, elle traverse une période difficile puisqu'elle a dû rompre les liens avec ses parents qui ne souhaitaient pas qu'elle poursuive ses études. Ils voulaient qu'elle devienne gérante de leur commerce. Elle a donc quitté le domicile familial et a réussi à obtenir une bourse d'études afin de subvenir à ses besoins.

7.1.2.1. Signes de déliance

Shun nous fait part de son expérience d'élève en Chine qu'elle compare ensuite à son expérience en France, au collège. Elle oppose deux visions antagonistes de l'enseignement avec d'un côté un apprentissage de langue par cœur et de l'autre un apprentissage où l'élève est invité à donner son point de vue, exprimer son ressenti.

L'enseignement qu'a reçu Shun en Chine est un enseignement basé sur le développement de buts de performance qui vise à obtenir des bonnes notes. Il s'agit comme l'ont démontré Deci et Ryan (1985) de susciter chez l'élève une motivation extrinsèque qui correspond au désir d'accomplir un comportement ou une action afin d'obtenir une meilleure position, un meilleur classement. Cet enseignement exclut la notion de motivation intrinsèque qui concerne un comportement qui apporte du plaisir de la joie ou de la satisfaction. Cette pression exercée sur l'élève par l'enseignant et la peur de l'autorité sont un frein à l'épanouissement personnel et la langue devient dépourvue de son objectif principal qui est de faire l'expérience de l'altérité. La langue est coupée de la culture et de l'affect. Le souvenir qu'elle garde de sa relation à l'anglais en Chine

est dépourvu d'émotions agréables, en raison d'une absence d'échanges et d'interactions entre enseignants-élèves et élèves-élèves. Elle utilise le verbe « *forcer à apprendre* », ce qui évoque une pression forte de l'enseignant exercée sur les élèves :

« *En fait, on nous donne des mots de vocabulaire à apprendre par cœur, même des textes à apprendre par cœur. Après en Chine ce n'est pas comme ici. Ici en fait, c'est libre en fait, on cherche des idées on s'exprime librement, mais en Chine on nous force à apprendre, on donne un texte, on apprend par cœur, puis on a une interrogation sur le texte* » (l.27-31).

Il n'existe aucune interaction avec l'enseignant et l'élève n'a pas le droit de poser des questions sur le contenu d'un texte que les élèves doivent apprendre par cœur à la maison : « ***En fait on ne pose pas de questions*** » (l. 34). Il n'y a pas d'objectif culturel ou interculturel, et encore moins transculturel car l'objectif est d'apprendre par cœur et de « sortir le texte » (l. 42). Elle avait le sentiment qu'en Chine, l'anglais était une langue qui ne lui était d'aucune utilité mais les élèves n'avaient pas le choix puisque c'était exigé par le programme (l. 49). Il y avait une disjonction à plusieurs niveaux. En Chine la découverte de la culture de l'autre lui semblait dépourvue d'utilité en raison de l'éloignement géographique.

Cependant, le projet a permis à Shun d'opérer un glissement de perspective. L'approche de l'altérité au sein du projet a décroisé les frontières entre les pays, entre soi et l'autre. Avant le projet, elle ne se sentait pas concernée par ce qu'il se déroulait dans d'autres pays, par ce qui était lointain : « ***(...) je pense que c'est très loin de moi donc ça ne me concerne pas*** » (l. 81-82). Dans le cadre du projet, nous percevons l'émergence d'une forme de conscience citoyenne qui se construit au-delà des frontières (l. 239 et 245).

Ce qui semble intéressant dans l'entretien de Shun, c'est cette notion de proche et lointain dont les frontières diminuent au fil de ses expériences :

« *En fait, je pensais que c'était une langue qui ne servait à rien dans la vie quotidienne puisque c'est très loin de l'Angleterre ou d'un pays qui parle anglais* » (l. 68-70).

Puis, plus loin :

« Même si ça existe je n'aurais pas du tout pensé à ça, je pense que c'est très loin de moi donc ça ne me concerne pas » (l.81-82).

Une autre question que soulève Shun à travers l'entretien est l'utilité de la langue. En Chine, l'anglais représentait une langue qui ne « **sert à rien** » (l. 50).

Après le projet, Shun n'a pas eu l'occasion de retravailler autour de projets artistiques qui représentent pour elle une chance : « *Non je n'ai pas eu la chance* » (l. 245). Le contenu et les modalités d'apprentissage au lycée n'ont pas éveillé sa curiosité :

« Au lycée c'est ennuyeux, c'est vraiment des cours d'anglais. On enseigne la grammaire, le vocabulaire, il n'y a pas vraiment de thème, le prof vous donne un texte et on blabla dessus mais ça ne donne pas envie d'avancer dessus » (l.247-250).

Contrairement au projet qui a mis l'élève en référence interne et lui a donné envie de nourrir sa curiosité en dehors des cours, son expérience au lycée n'a pas susciter cette curiosité. Elle parle ici en termes d'expériences qui deviennent des souvenirs qui ont laissé place au lycée à une forme d'amnésie expérientielle et sensorielle : « *Je ne me rappelle de rien au lycée, c'est toujours des cours mais je n'ai pas toujours de souvenirs* » (l. 285-286).

Au moment de l'entretien, Shun est en classe prépa et sa vision des classes préparatoires est frappante : « *C'est vraiment un monde isolé, ce n'est pas vraiment isolé mais il y a un contact avec l'extérieur, on est obligé d'avoir toute les infos du monde* » (l. 276-277). On retrouve ici l'idée « d'être obligé de » et contrairement au projet artistique où la culture et les rencontres brisent la notion de classe, en classe préparatoire, Shun se trouve isolé du monde :

« On est isolé avec un tuyau pour être relié au monde » (l. 279).

Et par ce tuyau, elle reçoit les infos pour savoir ce qui se passe dans le monde extérieur, ce qui lui paraît très étrange (l. 281).

7.2.1.2. Signes de reliance en tant qu'adolescent/élève au sein d'une niche sécurisante

Cette réflexion sur soi et son rapport au monde s'accompagne d'une reconnaissance de la singularité de chacun par l'interaction même si celle-ci se fait parfois dans la douleur puisque le versant émotionnel des univers de croyances implique la décentration qui est difficile :

« En fait chaque personne est différente par exemple quand j'ai une idée personnelle je veux que tout le monde accepte mes idées, c'est dur d'accepter les idées de l'autre et parfois ce n'est pas évident » (l.148-150).

D'un apprentissage par cœur sans objectif, le projet a permis un glissement de perspective puisque la langue est devenue un moyen de communiquer (l. 102), de se relier aux autres avec les enjeux complexes qu'implique la communication comme l'empathie pour mieux comprendre le point de vue de l'autre et relativiser sa propre interprétation du monde. Le projet danse lui a donné envie de danser, selon elle, la danse est une culture (l. 212), mot qu'elle répète deux fois. Elle se réfère à la danse comme canal d'expression au travers duquel on exprime des sentiments à travers le corps. A l'adolescence, entre l'âge de 11 et 15 ans, pendant les années collège, Shun pense : **« que c'est l'âge où on peut apprendre pleins de choses » (l. 286-287).**

Le projet a été pour elle une source de plaisir qui lui a donné envie de s'exprimer (l. 108-109). Il a également éveillé en elle une curiosité (l. 118). La conjonction langue-culture et émotions a décloisonné sa vision de l'apprentissage et la conscience de l'autre. Cette prise de conscience de l'autre et de l'ailleurs lui ont fait permis de réaliser l'importance de sa position de sujet et de son rapport à son propre environnement ainsi que ses expériences vécues :

« On voit aussi dans la vie plein de discriminations et des gens qui sont racistes autour de nous » (l. 86-87).

Cette indifférence pour le lointain lui paraît maintenant plus proche (l. 90).

7.2.1.3. L'anglais une langue médiatrice au cœur d'une expérience artistique pour des enfants qui grandissent en situation transculturelle

Le projet artistique sur l'Afrique du Sud a permis à Shun de faire un lien avec son histoire personnelle et celle de ses parents. Shun soulève la question de l'intégration qui est pour elle une expérience douloureuse :

« En fait, c'est un problème raciste et comme nous on était des étrangers dans un pays qui n'est pas le nôtre on a aussi ce problème, aussi mes parents ne sont toujours pas intégré dans la société française et moi j'essaie de m'intégrer mais c'est dur aussi » (l. 158-161).

Shun manifeste son besoin de s'affilier mais cette expérience reste douloureuse. Elle élargit sa réflexion personnelle et familiale à l'expérience collective des Chinois vivant en France : «

« Il y a toujours une distance, ils gardent une distance, même mes parents n'ont pas d'amis Français, même je vois dans les gens de ma génération, les Chinois se marie avec les Chinois donc ils ont leur propre groupe donc je vois qu'après avoir travaillé sur le projet, en fait cette idée nous fait penser à la vie quotidienne » (l. 155-159).

Pour Shun la langue est un facteur de rencontre avec l'autre. Cependant, en classe préparatoire, elle s'est aperçue que le fait « d'aller » vers la langue de l'autre ne favorise pas nécessairement le terrain de la rencontre. Elle a rencontré de nombreux étudiants français qui apprennent ou parlent le chinois mais elle a le sentiment qu'une distance demeure entre elle et eux : « ... ***même maintenant il y a des Français dans ma classe qui parle le chinois, c'est une approche mais pas vraiment une rencontre, c'est dur d'être intégré dans leur famille*** » (l. 163-165).

Shun soulève une question pertinente en élargissant la sphère de la rencontre aux parents des étudiants qui suivent le même cursus qu'elle. Nous remarquons dans la manière dont elle vit cette expérience, un effort de la part des enfants mais la situation est plus compliquée avec les parents, les adultes.

Shun a « ressenti » la langue comme un médium offrant la possibilité de dire ce qu'elle n'ose pas dire avec d'autres chinois. « Je » est un autre quand ils parlent une langue étrangère est en partie « vrai » dans l'expérience de Shun puisqu'elle nous dit :

« Pour moi, le dire en français ou en anglais c'est pareil comme ce n'est pas ma langue maternelle, c'est marrant c'est vrai en chinois je n'aurais jamais parlé de choses qu'on peut parler en français ou en anglais » (l. 182-184).

Il lui apparaît difficile d'aborder certains sujets en chinois avec des Chinois :

« Si on me demandait de parler en chinois avec des Chinois il y aura des trucs je pense qui sont impossible à dire » (l. 186-188).

Bien-entendu, nous n'entendons pas ici un dédoublement de personnalité mais la possibilité d'une construction identitaire plurielle qui permet, comme c'est le cas pour Shun, de parler du monde dans lequel elle vit tout en pouvant se détacher de l'enveloppe langagière liée au « trop affectif », c'est-à-dire la langue de ses parents.

7.1.3. Entretien Fatoumata « *Je me suis dit heureusement que je suis moi* » (l. 167).

Fatoumata est née en France. Ses parents sont nés au Sénégal et la famille se rend souvent au Sénégal pour les vacances. A la maison, elle parle français avec ses frères et sœurs. Sa mère lui parle en soninké mais elle répond la plupart du temps en français. Avant le projet, elle était très absentéiste. Au moment de l'entretien, Fatoumata a passé le concours pour entrer dans la gendarmerie mais elle a échoué.

7.1.3.1. Signes de déliance

Au cours de cet entretien, un sentiment de solitude et d'isolement apparaît à plusieurs reprises : « *je me sentais isolée quand je travaillais seule* » (l. 201), « *je me retrouvais devant ma feuille toute seule* » (l. 202-203). Il s'agit là d'un paradoxe dans la mesure où l'école est un lieu de socialisation. La récurrence de cette expérience malheureuse se manifeste comme une forme d'altération de soi. Une altération est un changement en mal/une dégradation/évolution négative par rapport à un état normal ou une modification qui a pour objet de fausser le sens ou la valeur d'une chose et d'où résulte un préjudice. Ce sentiment de solitude à l'intérieur de la classe s'explique par la conception du cours d'anglais trop rigide et par conséquent d'un contrat didactique à l'intérieur duquel l'élève ne trouve pas sa place : « *ce n'était pas pour moi* » (l.10). Elle donne une perception de la classe comme un lieu figé où le rôle de l'élève est d'écouter et d'écrire (l. 42).

Le corps, le jeu, l'échange, l'interaction ne sont pas mentionnés. Nous pouvons alors parler d'une représentation pour Fatoumata d'un enseignement statique et figé où les modalités d'apprentissages freinent tout investissement personnel : « *j'étais là physiquement mais mentalement j'étais ailleurs* » (l.268). De plus, elle soulève le problème lié à un accès aux savoirs construit sur un schéma répétitif : « *il y avait la cassette qui parlait et il fallait répondre à des questions* » (l. 266-267). Fatoumata apparaît « coincée » dans un parasitage

du système de motivation. Comme l'a souligné, D. Favre¹⁰³, la répétition d'actes ou de pensées limitent le développement de l'autonomie. Ces actes répétitifs sont un frein à la mentalisation. Elle utilise d'ailleurs le mot blocage parce qu'elle est convaincu de ne pas être à la hauteur et elle se retrouve dans un cadre qui ne lui permet pas d'affronter les apprentissages :

« En fait, je voulais l'apprendre, je voulais parler anglais, il fallait commencer par le début et puis former des phrases, je bloquais toujours en fait » (l. 27 à 29).

Un autre élément alimentant une altération de soi se situe au cœur d'un malentendu entre le vécu de l'élève et la représentation de l'élève par l'enseignant. Fatoumata utilise le mot « souci » : **« parler anglais, le pratiquer, ça a toujours été un souci pour moi »** (l. 13-14). Le dictionnaire propose la définition suivante : *état de l'esprit qui est absorbé par un objet et que cette préoccupation inquiète ou trouble jusqu'à la souffrance morale*. Le choix de ce mot est fait ressortir l'existence d'un décalage entre la représentation que se fait un enseignant d'une élève à partir d'une attitude (retrait, présence physique mais non mentale, absentéisme, non rendu des devoirs, etc.) et ce que ressent réellement l'élève. En classe de 4eme (une année avant le projet), Fatoumata était très absentéiste. En tant que professeure principale, j'ai consulté ses bulletins et j'ai pu constater que les enseignants utilisaient les termes « désintérêt », « manque de motivation », « élève parfois agitée » pour expliquer son manque de travail. Pour ne pas se dévoiler et montrer sa souffrance, elle adoptait une attitude dite « négative » en classe. Par conséquent, Fatoumata avait développé un faible sentiment d'efficacité à l'origine selon elle d'une auto-exclusion : **« Je n'ai jamais été forte en anglais, ce n'était pas pour moi »** (l. 9-10). Comme l'a souligné H. Englander, cette forme de déliance peut engendrer des blessures narcissiques. A travers les mots de Fatoumata, elle attribue ses échecs à une forme d'incompétence générale. Cette posture peut développer un sentiment acquis d'impuissance qui aura des répercussions sur le devenir adulte des jeunes. La définition qu'elle propose d'une personne forte en langue, c'est comprendre, parler. Elle construit une image dévalorisée d'elle-même au travers de deux indices, le manque de patience et le mauvais niveau. Dans le cadre du

¹⁰³ Cf. cadre théorique, 2.2.3.

scénario, la patience et le contrôle de la frustration sont des qualités qui se développent, la répétition est omniprésente mais c'est le cadre et les modalités d'apprentissage qui change.

L'enseignant interprète cette attitude comme un désintérêt pour la matière alors que du point de vue de l'élève, il s'agit d'une expérience vécue comme douloureuse parce qu'elle n'arrive pas à entrer dans les apprentissages par le biais du cadre proposé.

Une seconde explication donnée par Fatoumata est l'absence de lien entre les contenus proposés qui ne font pas sens avec ce que les élèves vivent. Il n'y a pas de lien entre l'élève et son environnement. Il s'agit de contenus qui ne « leur parlent pas ». Ces contextes sont alors un frein à l'apprentissage de la langue culture et empêchent de faire l'expérience de l'altérité.

7.1.3.2. Signes de reliance pour des adolescents/élève au cœur d'une niche sécurisante

Cependant, en proposant un autre cadre d'apprentissage basé cette fois-ci sur l'expérience de l'altérité à travers la création de liens entre un contenu culturel et soi, l'entraide, le drama, le collectif et le singulier comme source de motivation permet d'estomper ces différentes altération de soi. En s'appuyant sur les différentes formes d'intelligences, l'élève se sent valorisé puisqu'il peut apporter ses pierres à l'édifice. Il y a un glissement de perspective de sa propre représentation en tant qu'élève. Il y a un glissement de perspective, une transformation du soi qui permet de développer la croyance d'efficacité et de réparer d'éventuelles blessures narcissiques. Elle passe du mot blocage à une expérience plus « cool ». Fatoumata a trouvé sa place au cœur de la communauté expérientielle en s'appuyant sur sa créativité, c'est ce détour qui lui a permis d'entrer dans la langue.

Les apports du drama sont mentionnés :

« On a appris l'anglais d'une autre manière, en jouant par rapport au théâtre, c'était beaucoup plus intéressant, c'était beaucoup plus facile à apprendre parce qu'on jouait ce qu'on disait, ça restait dans la tête » (l. 36-40).

Ainsi, nous voyons bien que son sentiment d'impuissance disparaît parce que le théâtre lui a permis d'effectuer un travail métacognitif.

De plus, elle tisse des liens entre le groupe, le collectif et le singulier lorsqu'elle mentionne la motivation devient communicative : « *on voyait les gens autour de nous qui étaient motivés, ça te motive* » (l. 49-50).

Le fait de jouer, de dire les choses dans une autre langue devient une source de liberté :

« Il y a des choses qu'on ne dirait jamais nous-mêmes, et le fait de le jouer dans une autre langue, c'était une manière de dire ce que l'on pensait sans être nous » (l. 223-225).

Elle évoque le mot « armure ». Le drama devient source de liberté et de protection :

« J'ai dit mon texte, ce qui était écrit mais on le pensait, tout en étant sincère, je peux dire tout fort ce que je pense » (l. 228-229).

L'expérience artistique au travers du drama est vécue comme une source de liberté, un tissage entre le « déjà-vécu » et pas « encore venu ». Dans le cas de Fatoumata, le « pas encore venu » correspond à l'élaboration d'un espace de construction identitaire où co-existent différents héritages culturels. Il existe alors un lien à l'intérieur de cet espace entre la langue, le langage et l'affect, lien souvent inexistant dans le cadre dont elle parlait auparavant. La langue de l'autre et le drama prennent une dimension symbolique, celle de l'armure qui permet une remodelisation de son idéal du moi.

L'espace co-construit par l'enseignant, les élèves et les intervenants permet alors d'effectuer différentes relies. L'entraide est une notion clef qui permet de passer d'un sentiment d'efficacité faible à un sentiment d'efficacité fort. Le sentiment d'être fort ou de ne pas être fort en anglais n'a plus lieu d'être ici puisque l'on part de développement actuel de l'enfant, de ce qu'il est capable de faire à un développement potentiel et ce par des interactions orales et écrites collectives qui brisent le sentiment de solitude évoqué plus haut et qui permettent à Fatoumata de se réconcilier avec les apprentissages. On observe également chez Fatoumata, une diminution de l'anxiété langagière. Dans un article, sur l'anxiété langagière,

Stephen Scott Brewer (2010) s'intéresse aux processus pédagogiques pouvant alléger l'anxiété qu'il définit comme une sensation subjective de tension, d'appréhension, de nervosité et/ou d'inquiétude associée aux contextes d'apprentissages d'une langue seconde. Les origines de l'anxiété peuvent être diverses. Une première anxiété est due à la durée d'apprentissage de la langue qui s'inscrit dans la durée et nécessite une grande capacité de mémorisation. Au cours de cet entretien, cette forme d'anxiété ressort lorsqu'elle dit :

« Je voulais apprendre l'anglais, je voulais parler anglais, il fallait commencer par le début et puis former des phrases, je bloquais toujours » (l. 27-29).

L'apprentissage coopératif a permis à Fatoumata de diminuer son anxiété langagière grâce à la coopération, l'entraide et le partage des savoirs, savoir-être et savoir-faire.

7.1.3.2. L'anglais, une langue médiatrice au travers d'une expérience artistique pour des enfants qui grandissent en situation transculturelle

Nous retrouvons ici l'importance de l'éveil des sens dans l'expérience de l'altérité. Dans l'analyse de l'interaction à partir du mot « Douks », j'évoque la nécessité de provoquer d'autres images mentales par l'expérience de la rencontre. La prise en compte des idées préconçues des élèves avant la découverte d'une altérité plus éloignée géographiquement a pour objectif de préparer le terrain de la rencontre. En prenant progressivement conscience de l'incohérence des représentations, alors la rencontre avec l'altérité se fera sur un tout autre plan : ouverture, reconnaissance et respect véhiculé dans le regard que je porte sur l'autre.

Fatoumata évoque la découverte du temple Sikh comme une découverte sensorielle :

« Je n'avais jamais mangé une autre cuisine et c'était pareil pour tout le monde, on se regardait tous, on se disait c'est quoi ça, laisse-moi goûter, en classe il y avait des petits groupes, les filles, les garçons mais là on discutait tous de la nourriture tous ensemble » (l. 284-287).

A travers l'entretien, elle met également en relation, l'interaction à partir du mot Douks avec une autre réflexion sur le sens véhiculé par les mots, notamment à partir d'une autre expérience rencontrée avec une fille de son lycée qui utilisait un mot malien « cacala » qui signifie « pute » que certains jeunes « *balacent*, l. 283 » sans en connaître ni la signification, ni l'impact sur l'autre. En seconde, une fille l'interpelle en lui disant « cacala » et elle lui explique la signification de ce mot :

« J'ai répondu alors avant de dire des mots, apprends leur signification ! Là je me suis remise à la place des élèves pour qui on a utilisé douks et je me suis dit ça revient au même, tu le fais et on te le fait » (l.330-333).

A travers ces expériences langagières, Fatoumata a pu développer son « tribunal intérieur » et conscientiser la complexité de l'utilisation des mots et du sens qu'ils véhiculent pour soi et pour autrui.

L'entretien révèle l'importance de la pièce. Fatoumata éprouve une fierté qu'elle souhaite partager avec le public (amis et famille). L'expérience exigeante du théâtre transforme le rapport de Fatoumata à la parole. Elle a maintenant le désir et les moyens de verbaliser son histoire et son ressenti. On voit clairement, ici, que la question de la filiation se pose. Le silence est souvent perturbateur pour les adolescents et pouvoir verbaliser cette expérience à travers des personnages fictifs est une forme de reliance.

Dire les choses et exprimer son besoin de distanciation est un message envoyé aux parents présents dans la salle pour montrer ce besoin de composer, d'inventer sa propre identité à partir d'un héritage culturel. Jouer la pièce écrite par les élèves a provoqué une discussion au sein de la sphère familiale, une rencontre entre le dedans et le dehors. En effet, Fatoumata a réussi à nouer un autre lien avec sa mère. Un glissement s'est opéré : Fatoumata est passée du silence de l'ordre du tabou à la verbalisation :

« En fait, c'est plutôt elle qui s'est confiée à moi par rapport à ce que je jouais. Elle m'a dit tu vois, ça a été pareil avec ton père. Ce n'est pas moi qui l'ai choisi. Elle me parlait et je lui disais ce que je pensais » (l. 244-246).

Il est intéressant de noter que pour Fatoumata, l'anglais a dépassé son médium de langue médiatrice puisqu'elle en a reparlé avec sa mère en français. Elles ont tissé des liens à partir d'expériences personnelles.

Fatoumata évoque un rapport qui peut paraître ambigu avec le personnage qu'elle incarnait dans la pièce :

« Je trouve que ça sert à rien de jouer une pièce si on n'est pas d'accord avec ce qu'on joue » (l. 237-238).

Dans la pièce, Fatoumata jouait le rôle d'une mère qui refuse que sa fille participe à une manifestation pour le droit des femmes pour différentes raisons :

1. Elle a peur que ce soit dangereux
2. Elle a besoin de sa fille pour l'aider à préparer le repas parce qu'ils reçoivent un membre de la famille
3. Elle doit obéir à son frère qui s'oppose à cette sortie
4. Elle doit obéir à son père qui rétorque à sa fille « Do you think that these bloody feminists know what is good for you! »

Il est intéressant de noter que les commentaires de Fatoumata semblent entrer en contradiction (pour jouer un rôle, il faut être en accord avec ce que l'on joue versus elle joue le rôle d'un personnage avec laquelle elle n'est pas d'accord). En fait, il s'agit de deux formes d'empathie. Elle est en empathie avec la mère qu'elle joue sur scène sans contagion émotionnelle mais lorsqu'elle parle de jouer un rôle avec lequel on est d'accord, elle est en empathie avec la fille avec une forme de contagion émotionnelle. Bien que jouant le rôle d'une mère attachée à certaines traditions, elle défend et s'identifie à d'autres personnages qui souhaitent construire et se construire dans un espace métissé qui consiste à opérer un changement dans les manières d'agir des parents en tenant compte du désir des enfants. Fatoumata fait écho aux passages suivants dans lesquels des enfants s'adressent aux parents et les invitent à accepter leur désir de s'affilier et de s'inscrire dans le métissage à travers le rapport amoureux :

I'm really fed up with your traditions. You don't want me to wear short skirts. You don't want me to have English friends. You can't force me to be what you want. Things have changed! And if you cling to your traditions

without questioning them you'll never be happy and it will be the same for your children.

I know mum but if you really want my happiness you'll have to respect my choice. I know what is good for me. Souleyman is a respectful person. We come from different family backgrounds but we share the same values.

Sa mère qui a assisté à la pièce est en empathie avec sa fille et les jeunes filles nées en France (***mais maintenant elle nous comprend mieux***, l. 128-129) et Fatoumata est aussi en empathie avec sa mère car elle comprend mieux certaines de ses réactions. Il y a une véritable rencontre entre la filiation et l'affiliation qui ne sont plus perçues et vécues comme rivales. Elle utilise le verbe « comprendre » à plusieurs reprises, ce qui prouve que l'espace créé par la construction du projet est un lieu où l'on crée de l'empathie à plusieurs niveaux et le jeu théâtral mettant en scène les filiations permettent également aux parents par le biais des enfants de « *bricoler la parentalité dans un mode qui se créolise* » (Moro, 2007, p.125)

L'entretien fait ressortir les différentes occurrences de soi et montre que la construction identitaire est un processus qui s'inscrit dans un système complexe. L'identité choisie est une inscription qui se fait souvent dans la douleur. Le besoin de distanciation entre la transmission culturelle des parents et l'espace qu'ils souhaitent inventer pour créer leur identité plurielle sont évoqués à plusieurs reprises. Ces différentes occurrences de soi et les signes de rupture permettent paradoxalement de se raconter dans un continuum qui contribue à la construction identitaire de l'élève. Fatoumata évoque ses appartenances multiples qui font ressortir ce besoin de distanciation :

Je suis africaine versus chez les africains

Je suis sénégalaise, chez nous au Sénégal versus On n'est plus au Sénégal

Fatoumata s'est construite à partir de deux héritages culturels : « ***j'ai pris les deux, en fait*** » l.158) même si elle ne dit à aucun moment « je suis française ». Ce positionnement démontre à quel point il est nécessaire d'aider les élèves à leur faire prendre conscience qu'ils sont français parce qu'ils contribuent à la

construction de la société française (Moro, 2010, 2012). Il ne s'agit pas là de leur prescrire une identité, celle d'être français. Ils ont souvent le sentiment de ne pas être français parce qu'ils sont représentés négativement dans l'espace public ou parce qu'ils n'ont pas le sentiment d'avoir accès à la culture. Discuter de l'altérité permet d'effectuer un retour à soi modifié. Aider les adolescents à pousser les portes contribue à les rendre acteurs de la société dans laquelle ils vivent. Pendant l'entretien, je suggère alors à Fatoumata une autre occurrence de soi que je présente comme légitime, celle d'être aussi française : « *Toi tu as reçu une éducation de chez nous là-bas mais comment tu l'as composée pour qu'elle devienne chez toi en France* » (lignes 132 à 133).

Et quelques lignes plus loin :

« *Heureusement que je suis en France, heureusement que j'ai vu ailleurs, heureusement que je suis moi* » (.l. 189-190).

Le fait de dire « *heureusement que je suis moi* » est assez troublant mais montre le côté dynamique de l'identité. Fatoumata se questionne sur ce qu'elle a composé et un autre moi qui aurait pu exister dans un autre espace-temps mais demeure heureuse d'avoir réussi sa propre construction identitaire.

7.1.4. Entretien Marc : « *Entre nous, on pouvait s'aider* »

Marc était un élève autochtone. Avant le projet, il était très timide et absentéiste. Au moment de l'entretien, Marc travaille. Il avait commencé un BEP cuisine mais il a dû interrompre ses études en raison d'une allergie.

7.1.4.1. Signes de déliance

Marc a débuté l'anglais en CM2, par débiter il entend « *quelques mots* » (1.7). On retrouve des connecteurs de négation dans l'expérience de l'apprentissage de l'anglais en sixième : « *ça m'a beaucoup moins plus (...) ça ne m'a pas plus* » (1.8-9). La notion de plaisir à apprendre une langue étrangère justifie selon lui son absentéisme : « *J'essayais d'esquiver les cours* » (1.9). En sixième, Marc aimait bien l'anglais parce que le professeur parlait beaucoup en « français » ! En sixième, il n'avait plus envie d'aller encours parce que :

« *La prof ne parlait qu'anglais donc on ne comprenait pas spécialement je me retrouvais avec des notes pas possible je ne comprenais pas ce qu'elle me racontait tout simplement* » (1. 13-15).

Marc mentionne également l'impact négatif des notes parce qu'il a été évalué alors qu'il était en période de parasitage du système de motivation. Les notes ont accentué son sentiment d'impuissance. Tout comme Nabia, il nous amène à nous questionner sur le « tout anglais » qui nécessite d'un point de vue didactique et pédagogique de la flexibilité.

Tout comme Fatoumata, à l'extérieur de l'école, en milieu informel, Marc ne manifestait aucune réticence à la sonorité de la langue : « *La musique en anglais j'en ai toujours écoutée même si les paroles ne me signifiaient rien* » (1. 19-20). Son envie d'écouter des chansons en anglais était liée aux artistes. Par contre dans le cadre de cette découverte de la langue, la musicalité, quand elle était source de plaisir, le poussait à utiliser internet pour accéder au sens. Le fait d'aller de lui-même chercher la signification des textes d'artistes qu'il aimait bien démontre qu'il avait envie d'apprendre la langue.

7.1.4.2. Signes de reliance en tant qu'adolescent/élève au cœur d'une niche sécurisante

Le projet qui a été mené en troisième lui a permis d'acquérir des connaissances en anglais qui l'ont aidé dans son choix d'orientation :

« Cela m'a beaucoup aidé, j'ai beaucoup apprécié parce qu'après, moi, j'ai fait une école de cuisine. On avait anglais et on devait avoir des supers notes » (l. 26-27).

Le scénario artistique lui a permis d'entrer dans la langue et de passer des « notes pas possible » en sixième à un 16/20 à l'oral et à un 16,5/20 à l'écrit. Il souligne également que son entrée dans la langue a pu se faire parce que c'était en lien avec son projet professionnel.

Marc insiste sur les qualités relationnelles des enseignants qui prennent le temps et ceux qui ne le prennent pas : **« Il s'attardait sur les choses qu'on ne comprenait pas. La prof d'avant elle faisait son cours et puis voilà »** (l. 37-38). Il soulève ainsi que la relation enseignement/apprentissage est pour lui inséparable de la relation enseignant/apprenant. Tout comme Nabia, nous constatons à travers « son » que Marc se distancie de la relation enseignement-apprentissage. Il établit un lien entre l'enseignant et le cours mais n'est pas partie prenante. Le projet, qui s'est inscrit dans la durée, a suscité chez lui le plaisir de parler la langue. Marc fait de nombreuses références entre ses expériences scolaires et ses expériences dans le monde du travail :

« J'ai même eu l'opportunité de trouver un poste à Londres dans un restaurant franco-anglais mais j'ai développé des allergies et je n'ai pas pu y aller » (l.44-46).

Le scénario artistique a permis à Marc de modifier son appréhension de la langue. Il évoque le rôle des enseignants qui ont suscité chez lui cette volonté d'apprendre à connaître la langue. Nous constatons que le scénario artistique a suscité en lui, un désir d'apprendre renouvelé :

« Je m'y suis m'y à fond, ce qui fait que la langue je l'utilisais souvent à la maison et ça m'a donné envie de l'apprendre, plus j'avancais plus ça

me donnait envie, en dehors du projet, de me mettre à l'anglais » (l. 63-65).

Marc se place en motivation intrinsèque et montre qu'il est passé d'une motivation de sécurisation à une motivation d'innovation. Il nous signale qu'il a surmonté ses difficultés progressivement et qu'il a gagné en autonomie.

Tout comme ses camarades, l'entraide est un élément crucial. Face aux difficultés, la présence d'un pair pour l'aider est rassurante :

« Entre nous on pouvait s'aider, s'il y avait quelqu'un qui ne comprenait pas il y avait toujours quelqu'un pour l'aider, si on est tout seul dans son coin on va se sentir frustré » (l.72).

On retrouve chez Marc l'importance d'un climat propice aux apprentissages : la joie de vivre, l'humour, la bonne ambiance et le groupe. Selon lui, être seul en classe, sans pouvoir bénéficier de l'aide des pairs pour faire face aux difficultés d'apprentissage est une source de frustration. Placé en autonomie, l'enseignant peut faire confiance aux élèves qui développent tout seul des compétences et des habilités sociales : *« si je comprenais quelque chose j'arrivais à leur expliquer »* (l. 143). Il est intéressant de noter que les pairs ont également un rôle à jouer dans les activités métacognitives. Il arrive qu'une explication donnée par l'enseignant ne produise pas d'effet et des élèves par un autre canal y parviennent. Pour Marc, le fait de pouvoir aider ses camarades est source de valorisation et cela lui a permis de développer une bonne estime de lui-même.

De plus, Marc a fait face à un handicap qui lui pesait beaucoup, sa timidité. Il pense que le projet a été un élément déclencheur qui lui a permis de vaincre sa timidité en lui insufflant du courage. Marc explique les répercussions de son ouverture et l'effacement progressif de sa timidité qui a suscité en lui une plus grande motivation. Sa timidité était pour lui frein à la motivation et a contribué à développer un sentiment de fatalité : *« on se dit non je ne vais pas y arriver »* (l.91). Réussir à combattre sa timidité est un déclencheur de parole. Mais comme il le souligne ce sont les liens socio-affectifs tissés avec ses camarades dans le cadre d'un travail coopératif qui l'ont aidé à surmonter sa timidité :

« (...) quand on est en groupe comme dans le projet, on s'ouvre plus, je pense que j'avais commencé à m'ouvrir à partir de ce moment-là » (l. 91-93).

Avant le projet, la timidité excessive de Marc le contraignait à s'effacer en se plaçant au fond de la classe :

« Je restais dans mon coin, au fur et à mesure j'ai commencé à lever la main plus souvent, et essayé de me mettre en avant pour qu'on voit que je suis là, je me mets à fond dans le projet ». l.91-95)

7.1.4.3. L'anglais, une langue médiatrice au cœur d'une expérience artistique¹⁰⁴

Pour Marc, l'apprentissage d'une langue étrangère, dans notre cas l'anglais, a développé une forme de liberté, la liberté de pouvoir entrer en communication avec les autres :

« Oui, quand on est parti à Londres et que je me retrouve face à face avec des personnes qui parlent anglais, je pouvais dialoguer avec eux un minimum on va dire et ça m'a servi partout au final » (l. 109-111).

Encore une fois, Marc fait un lien entre le rôle d'acteur qu'il a eu au sein de la communauté expérientielle et son activité professionnelle actuelle : **« J'ai été serveur, ça m'a servi, maintenant je suis commercial, ça me sert »** (l. 111-112). Son rôle au sein du projet, l'exploration de la langue « font sens » avec qui il est aujourd'hui. Au moment où est réalisé l'entretien, Marc réalise que cette expérience vécue au collège a eu des répercussions positives sur son avenir professionnel. Dans le cadre du drama, Marc mentionne comme tous ces autres camarades, le climat propice aux apprentissages qui lui a permis d'avoir confiance en lui. Il est devenu vigilant à l'état émotionnel de ses camarades qui pensaient ne pas y arriver :

« S'il y en avait un qui n'allait pas bien et qui disait je n'y arrivais pas, on essayait de lui remonter le moral, de l'envoyer en cours » (l. 128-130).

¹⁰⁴ Marc est autochtone. Il ne grandit pas en situation transculturelle mais grandit avec d'autres adolescents (affiliation) en situation transculturelle.

Le voyage l'a surpris parce qu'il a pu découvrir la notion de diversité au travers du temple Hindou et du temple Sikh :

« *Moi je ne me voyais pas aller là-bas, je ne pensais jamais rentrer dans ce genre d'endroits* » (l. 150-151).

Le fait de n'être jamais entré dans ce genre d'endroit n'était pas à l'origine d'un quelconque stéréotype mais d'une absence de connaissance de l'existence de ces lieux :

« *Le temple Sikh, je ne savais pas ce que c'était. Le temple Hindou, je pensais que ça n'existait qu'en Inde* » (206-207).

Avant le voyage, l'Angleterre représentait pour lui la Reine, Piccadilly Circus et la gelée. Ces seules images qu'il avait de l'Angleterre lui ont été transmises par la télé. Encore une fois, les rencontres transculturelles favorisent l'intercompréhension et la manière dont les individus sont reçus encourage une envie de revivre des expériences similaires dans d'autres pays, avec d'autres personnes : **« *Oui les temples. On est arrivé là-bas. Les gens sont super accueillants. Ils étaient super gentils* » (l.153-154).** L'expérience de ce voyage à Londres et de la visite des temples lui ont donné l'envie de développer une ouverture d'esprit et encore une fois il fait un lien entre l'expérience vécue pendant le projet et ses expériences actuelles : **« *J'ai fait le chemin de Saint-François Xavier, c'est un chemin de pèlerinage aussi* » (l.159-160).** Nous constatons chez Marc un respect des croyances religieuses et une envie de découvrir et de partager ses expériences.

7.1.5. Entretien Fatimata : «... *on mélange les cultures et prend un peu de la culture de l'autre* » (l. 205).

Fatimata était une élève qui réussissait bien à l'école. Elle est née en France et ses parents sont nés au Mali. Fatimata parle bambara. Au moment de l'entretien, elle a provisoirement arrêté ses études afin de s'occuper de sa petite fille âgée d'un an. Elle ne vit plus avec ses parents qui ont très mal vécu son choix de devenir mère. Elle vit en foyer avec sa petite fille qu'elle éduque avec son compagnon. Elle souhaiterait reprendre des études en sanitaire et social.

7.1.5.1. Signe de déliance

On retrouve dans la première partie de l'entretien de nombreux connecteurs de négation qui marquent un désintérêt de Fatimata pour l'anglais avant le projet :

« *Ça ne m'intéressait pas* » (l.5).

« *Ce n'est pas quelque chose qui m'attirait* » (l.7)

« *L'anglais n'était pas essentiel* » l.10.

Il existe une dissymétrie des représentations de l'anglais entre les adultes et Fatimata. Elle mentionne le discours de l'adulte pour qui l'anglais a une fonction utilitaire et essentielle pour l'avenir (l.6), une fonction qui ne faisait pas sens pour elle en raison d'une absence de projection dans le monde adulte et professionnel. Néanmoins, Fatimata était une élève qui arrivait à suivre en classe même si elle ne travaillait pas à la maison. Même si Fatimata se représente comme une élève peu investie, l'aspect ludique de l'apprentissage de l'anglais en sixième a un pouvoir de décontamination de l'erreur et n'a donc pas d'impact négatif sur sa construction identitaire. Les erreurs ne sont pas présentées comme inhibitrices.

Ce qu'il l'intéressait à cette période de l'adolescence et qui était important pour elle, c'était la danse qu'elle pratiquait en dehors de l'école.

Après le projet, au lycée, Fatimata ne manifeste aucune émotion positive quant à sa relation à la LV1. Son discours fait ressortir une prédominance d'une forme d'individualisme où les élèves semblent peu enclins à se connaître :

« (...) au lycée on est beaucoup plus nombreux et je n'ai pas retrouvé ces valeurs qu'on avait en troisième. Je n'ai pas retrouvé cette unité qu'il y avait avec le projet, c'était chacun pour soi, les gens s'adressaient peu la parole, c'est dommage on aurait pu apprendre à se connaître » (l. 243-274).

7.1.5.2. Signes de reliance en tant qu'adolescent/élève au sein d'une niche sécurisante

Lorsque Fatimata se remémore son expérience pendant le projet, on constate une prise en charge énonciative qui fait ressortir une expérience positive et un investissement personnel, un engagement :

« (...) c'était vraiment un travail long et j'étais contente, ça m'a apporté du plaisir, il y avait un travail de réflexion » (l. 61-62).

Contrairement aux idées-reçues, mener un travail qui s'étale sur une année n'est pas une source de démotivation. C'est précisément le fait d'être acteur de ce type de projet qui permet un travail de réflexion.

Les aspects du projet qui ont également contribué à un glissement de perspective sont :

- Le voyage et le caractère authentique de la communication avec de « vrais » anglais.
- La découverte de la cuisine
- La découverte d'une culture différente
- Le théâtre
- La notion de projet « **concret** ». Par concret, elle entend un projet qui nécessite maturation et qui se dirige vers un projet commun, le spectacle
- La relation à soi et aux autres, idée de don envers autrui : « **Parce qu'on faisait ça pour nous mais aussi pour les autres** » (l.34).

La prégnance d'un apprentissage coopératif est clairement exprimée dans la deuxième partie de l'entretien où elle utilise le pronom « on » lorsqu'elle se réfère à tout ce qui a été construit par le groupe. Le travail collaboratif lui a permis d'entrer en relation avec ses camarades et d'apprendre à surmonter les difficultés ensemble.

Bien que Fatimata évoque la difficulté que représente le fait d'écrire et de jouer en anglais, cette surcharge cognitive qu'exige ce travail est allégée par l'apprentissage coopératif qui a permis aux élèves de s'entraider :

« Chacun avait ses faiblesses et on a essayé tous ensemble de combler nos faiblesses afin que le spectacle soit joli, ça nous a soudé » (l. 44-45).

Tout comme dans l'entretien de Fatoumata, l'entraide est un moteur qui tisse des liens et qui change la représentation que l'on a de soi et des autres, et permet de reconnaître ses propres faiblesses (l.40). L'entraide a été vécue comme un élément facilitateur d'un point de vue cognitif et comme une forme de reliance entre les élèves-individus d'un point de vue socio-affectif. L'entraide, vécue à la fois comme une expérience collective et individuelle contribue à la socialisation. Comme le souligne Fatimata, au tout début du projet, il y avait des clans dans la classe et les élèves pouvaient se montrer cruels entre eux :

« C'est vrai qu'au début, il y avait des clans dans la classe et on pouvait être parfois méchants entre nous mais ces clans se sont dissous et il y avait cette valeur d'unité (...) » (l.193-195).

Dans le cadre des ateliers drama menés avec Dario, les élèves ont pu apprendre à lâcher prise : **« On se laisse complètement aller alors qu'au début on est dans la retenue »** (l. 188-189). Cet atelier a contribué à la création de liens socio-affectifs entre les élèves.

L'apprentissage coopératif a contribué à encourager la socialisation et le respect entre élèves et a participé au développement de l'autonomie qui se manifeste sous la forme d'une motivation intrinsèque :

« J'ai travaillé les textes chez moi on cherchait tous un peu des idées ensemble pour la mise en scène on se cassait la tête à savoir ce qui était le mieux » (l.52-54).

Nous voyons bien ici apparaître l'importance de l'autonomie et de la confiance accordées aux élèves. Ce degré d'autonomie est associé à la notion de responsabilité et de créativité puisque dans la recherche d'une mise en scène originale, les élèves s'auto-questionnent sans se juger. Il est intéressant de voir que le degré d'implication ne se limite pas au travail à la maison. Quand elle dit : « **Même en permanence on parlait du projet** » (l.54-55), nous mesurons l'impact du projet sur le degré d'investissement des élèves car habituellement, la permanence est associée à des discussions extra-scolaires.

7.1.5.3. L'anglais, une langue médiatrice au cœur d'une expérience artistique pour des enfants qui grandissent en situation transculturelle

En abordant les thèmes soulevés dans la pièce, Fatimata fait bien la distinction entre elle et le personnage, on est bien là face à une forme d'empathie « **Mon personnage me ressemblait un peu** » (l.70). Cependant, elle s'identifie au personnage un peu rebelle qui a pris sa valise et est partie : « **Cela ressemble un peu à la vie que j'ai eue** » (l. 73-74).

Fatimata s'est sentie complètement investie sur le plan émotionnel parce qu'elle souhaitait absolument faire passer un message à sa famille qui faisait partie des spectateurs. Son message était le suivant :

« **Laissez-moi vivre un petit peu je suis un être humain j'ai besoin de ressentir d'avoir des sentiments, j'ai besoin d'avoir des amis d'avoir mes propres idées** » (l. 80-82).

On voit bien là son désir manifeste de prendre de la distance par rapport à ses parents afin de pouvoir s'affilier. Cependant selon elle, le message qu'elle voulait véhiculer à travers la pièce n'a pas été reçu, elle doute sur l'origine de la non-réception du message qu'elle présente comme un déni de la part de ses parents. A la question : « Est-ce que tu penses qu'ils ont compris ton message mais qu'ils ont refusé ? », elle répond : « **Oui c'est sûrement ça, ils l'ont compris mais**

ils l'ont refusé » (1.88). Fatimata mentionne la difficulté à laquelle doivent faire face ses parents désireux de perpétuer la lignée :

« Parce que je suis une fille, en sachant que j'avais 15 ans à l'époque je n'avais pas à penser comme ça je devais suivre les lignes qu'ils m'avaient tracées » (1. 90-92).

Elle évoque les représentations de ses parents qui semblent être restés « coincés » dans le Mali qu'ils ont quitté pour venir en France alors que pour Fatimata l'image que se font ses parents du Mali ne renvoient plus à la réalité d'aujourd'hui :

« (...) les choses ont changées, on n'est plus à l'époque où au Mali, la femme ne pouvait rien faire en sachant que même au pays les choses commencent à changer » (1.200-201).

Néanmoins, nous remarquons une forme d'ambiguïté dans la pensée de Fatimata puisque d'un côté elle souhaitait faire passer un message à ses parents, il y a donc un lien étroit entre le caractère fictif de la pièce, et d'un autre côté, une forme de protection par rapport au contenu de la pièce, un contenu fictif qui permet de se cacher derrière un personnage :

« Parce que justement c'est du théâtre, et les gens vont pouvoir se dire c'est un personnage qui parle, il a été inventé, ce n'est pas vraiment ce que les acteurs pensent mais c'était ce que nous pensions réellement » (1.177-179).

Sa rébellion à cette époque était une forme de résistance à une identité imposée et non choisie :

« La fille qui reste à la maison, qui fait le ménage, qui s'occupe de ses frères et sœurs, qui ne sort pas beaucoup, qui va à l'école et rentre directement, qui n'a pas d'amis garçons, qui n'a aucune relation avec les garçons et ce n'est pas ça que je voulais » (1. 95-98).

Fatimata manifeste ici son besoin de s'affilier. Contrairement à Fatoumata, il n'y a pas eu de reliance qui aurait permis de tisser de nouveaux liens avec ses parents et de construire ensemble un espace de parole et de compromis puisque juste après la troisième, Fatimata qui était victime de violence a été placée. On sent cependant

dans son discours, une amorce de discussion avec sa famille après le spectacle auquel avait assisté sa mère et son frère. Cette tentative a été avortée puisque Fatimata a été placée peu de temps après et tout a, selon elle, « *volé en éclat* » (l.94). Suite à la quête d'un espace de parole difficile à entrevoir, elle a dû reprendre son désir de résister à une identité prescrite dans un contexte qu'elle considère beaucoup plus violent :

« (...) ils ne l'ont pas accepté et après ça a été violent, devant le juge des affaires familiales, des éducateurs, avec tout le monde qui criait un peu dans tous les sens avec eux qui ne comprenait toujours pas » (l. 108-110).

Lors la première tentative de Fatimata pour créer un espace de parole entre elle et ses parents, elle a essayé de le faire avec « *douceur* » (l. 108). Elle évoque devant le juge des affaires familiales, les maltraitances dont elle a été victime au sein de sa famille :

« Il fallait qu'ils arrêtent de me frapper à chaque fois qu'il y avait quelque chose qui n'allait pas. Je n'acceptais pas ça, je pense qu'on n'a pas besoin de coups pour apprendre » (l. 113-115).

Elle insiste sur la violence physique des coups qu'elle recevait. Fatimata a dû faire face à de nombreux traumatismes à l'adolescence. Cependant, son combat singulier revêt un caractère universel puisque c'est un combat mené par d'autres filles en France et ailleurs :

« Donc ce personnage-là joué dans cette langue, ça parlait à toutes les filles qui sont confrontées à cette situation et même si c'est joué en anglais par une Africaine » (l.124-127).

Elle attribue à la langue une fonction médiatrice. Le fait qu'elle soulève ses origines africaines l'invite à réfléchir à son identité plurielle :

« Je suis africaine, sénégalaise par mes origines, par les coutumes et les traditions, et je suis française et européenne parce que j'ai toujours vécu ici et quand je vais en Afrique c'est que pour les vacances donc je ne connais pas vraiment de choses de mon pays d'origine. C'est sûr que je connais beaucoup plus de choses de la France que du Mali ou de Sénégal » (l. 129-133).

Ce passage qui peut paraître contradictoire, ne l'est pas vraiment. Elle ne renie pas les coutumes et les traditions venues d'ailleurs, de ses parents, qui lui ont été transmises ici en France où elle crée, invente son propre métissage. Fatimata se sent « **un peu de partout** ». L'identité plurielle et métisse construite par Fatimata est vécue comme un élément fondateur provoquant des répercussions positives, comme une ouverture d'esprit qui lui permet d'accueillir l'autre à la fois comme différent et semblable. Cet accueil de l'altérité se fait également ressentir dans l'entretien lorsqu'elle évoque son expérience au temple Sikh. Même si elle évoque les différentes croyances religieuses sans évoquer ceux qui ne croient pas, elle n'établit pas de différences entre les individus selon leurs croyances. Il existe entre les croyants une base commune qui fait d'eux des êtres semblables (l.209-212).

A travers l'entretien, Fatimata relève un point très important qui nous permet de réfléchir aux interactions en classe où elle, avait le sentiment de ne pas pouvoir affirmer ses réels désirs d'émancipation. Elle craignait les rumeurs et ne pouvait pas verbaliser vraiment ce qu'elle ressentait. Elle évoque une forme de conformité, elle évitait une implication trop personnelle qui aurait pu la mettre en danger. La principale menace qui ne lui permettait pas de parler à la première personne était le regard des autres (l.144) et la crainte des rumeurs :

« Oui par rapport aux rumeurs, si elle pense que les femmes doivent être plus libres forcément, ils auraient pu se dire elle ça va être une traînée. Si elle parle à un garçon, vu ce qu'elle pense sur les femmes, elle va faire des choses ». (l.165-168).

Par faire des choses, elle sous-entend avoir des rapports sexuels à l'adolescence. Ce qui lui a permis de s'affranchir du regard des autres, des rumeurs, c'est le passage par la pratique du théâtre. Passer par une identité fictive permet de franchir une séparation où l'oser dire devient possible.

En se séparant de ses parents dans la violence et dans la douleur, Fatimata a pu construire son identité choisie et voici la définition qu'elle donne du métissage :

« Tout le monde, noir, blanc, arabe, se regroupe et prend un peu de la culture de l'autre et je pense que ça peut être que bénéfique pour la société » (l. 205-207).

Fatimata a choisi d'inscrire son métissage dans sa relation avec un italien et ils ont eu ensemble une petite fille :

« On a eu une fille ensemble une petite fille métisse qui a deux cultures différentes assez opposées l'une de l'autre sachant que je suis musulmane et que sa famille est chrétienne » (l. 209-212).

Cependant, on sent chez Fatimata une véritable construction et réflexion qui lui permet de se détacher de son histoire familiale. Le fait d'avoir choisi le prénom Thaïs pour sa fille qui signifie « lien » en grec, montre qu'elle cherche la construction d'un espace métisse propice à l'épanouissement de sa fille :

« Oui, déjà le lien ça veut tout dire, entre les cultures, les liens qu'elle va tisser avec les parents, les liens que ses parents ont eus, c'était beau » (l. 218-219).

7.1.6. Etude de cas: Erika « *Je me suis appris* » (annexe CD entretien filmé)

Family Values

*Reds are in yu beds
Banks are in de red
Bombs in de city
Taxes burn
Taxes burn
Crime rates soar
Hospitals fight
School rebel
Water kills
Cops kill,
Cover-ups uncovered
Neo-nazis rise
Pension funds not trusted
Talks fail
War looms
An yu hav de cheek to call me
A
Problem
Child.*

(Benjamin Zephaniah, *Propa Proganda*, 2000, p.39)

Au moment de l'entretien, Erika est inscrite en première année de BAC PRO en sanitaire et social. Elle vit avec son père et voit très peu sa mère dont elle est séparée depuis la fin de l'école élémentaire. Elle rencontrait des difficultés dans de nombreuses matières mais elle se montrait très persévérante.

7.1.6.1. Du sentiment d'isolement et d'exclusion au passage à l'acte

A travers l'entretien, Erika essaie de se replonger dans l'état d'esprit dans lequel elle était qui pourrait expliquer son passage à l'acte. Selon elle, ces signes d'agressivité et de passages à l'acte sont à l'origine d'un sentiment d'isolement et d'exclusion :

« Je devais être que enfermée et il ne devait pas y avoir beaucoup d'échanges avec un adulte ou même un camarade » (1.16-17).

Ce manque d'échange avec les adultes est récurrent dans l'entretien et l'absence d'interaction est à la fois présent dans la sphère de l'école et la sphère familiale : **« C'est parce qu'avec les parents on ne peut pas avoir cet échange » (1.60-61)**

Il y a, chez Erika, à la fois un sentiment de manque d'échange avec les adultes mais aussi avec les jeunes de son âge. Au cœur de cet espace dépourvu d'échanges affectifs, les mots deviennent déclencheurs de violence et deviennent pour elle une façon de se défendre :

« Pour moi c'était normal qu'une jeune fille de mon âge essaie de se défendre et passe directement à la violence même pour un mot » (1.6-8).

Elle souligne cependant ses réactions disproportionnées en utilisant le mot « même ». Erika a le sentiment d'être différente : **« j'étais toujours à part » (1.22)**. Elle manifeste ici l'incapacité de l'école, de la famille et des pairs de prendre en compte sa propre singularité. Suite à ce passage à l'acte, Erika a intégré le parcours des exclus qui consiste à exclure provisoirement l'élève de la classe sans

pour autant l'exclure de l'école. L'élève accompagné d'enseignants travaille à partir de documents remis par ses propres enseignants. Cette sanction est cependant en total décalage avec l'acte commis puisqu'il n'y a aucun espace de parole qui lui aurait permis de verbaliser ses émotions et d'essayer de comprendre son acte. Le parcours des exclus a renforcé son sentiment d'exclusion :

« Je suis passé par le parcours des exclus trois jours, j'étais à part des élèves, quoi et ... » (1.27-28)

Erika aurait eu besoin d'un espace de parole afin de travailler son intelligence interpersonnelle et intrapersonnelle. Cette sanction est en décalage avec l'acte commis puisque l'objectif du parcours des exclus est essentiellement de les faire travailler à partir de savoirs et non de savoir être.

Erika a vécu ses quatre années au collège avec difficulté parce qu'elle ne pouvait pas parler de ses problèmes relationnels, ni avec ses parents, ni avec ses camarades, ni avec ses enseignants. Les seules modèles d'identification qu'elle a pu avoir étaient des modèles empreints de violence.

Selon elle, sa violence traduisait un manque de confiance en elle qui, comme nous le verrons, a été accentué par une évaluation dévalorisante qui l'ont rendue plus vulnérable :

« Bon, si on n'a pas confiance en soi, c'est qu'on se fait toujours guider par les autres. On est en groupe, on va chercher une technique sur un truc qu'on sait qu'on sait le faire, donc être agressif, aller taper les autres c'est toujours facile » (1.104-107).

Même si Erika aborde ses difficultés relationnelles avec ses pairs, elle aborde d'autres types d'affiliation s'exprimant par la violence. Selon elle, il est plus facile de s'exprimer par la violence qui présente une dimension de déjà-là et déjà-vécue parce que cette violence apparaît comme un élément familier :

« Il faudrait discuter avec les enfants avant de mettre une sanction, on ne sait pas ce qu'il se passe dans leur tête et il faudrait le découvrir parce qu'un enfant qui est agressif que c'est un enfant qui voit souvent la violence et qui n'a pas le temps de discuter » (1.63-67).

Dans ce passage, Erika parle indirectement d'elle et de la violence qui l'entourait. Erika est à la fois victime et auteure de cette violence.

7.1.6.2. Développement d'une idée de fatalisme : une violence psychique

L'idée de fatalisme chez Erika se dévoile à travers la phrase suivante :

« Vu que je n'avais pas confiance en moi, je me disais, Erika tu n'arrives même pas à avoir 10, donc ça ne sert à rien de continuer l'école. Je cherchais peut être un autre moyen de réussir, mais bon ta vie elle est comme ça et je me disais que je ne pouvais pas changer les choses » (1.76-79).

Nous voyons bien ici l'impact d'une évaluation dévalorisante. Elle finit par construire son identité en fonction de ses notes qui lui renvoient une image d'elle-même dévalorisante. En ayant un regard rétrospectif sur ce ressenti, elle prend conscience que d'autres voies sont possibles en redoublant d'efforts mais dans cette sphère de la violence et du fatalisme, trouver d'autres voies est une difficulté que l'enfant ne peut surmonter seul :

« L'enfant maintenant, il sait pas qu'il peut changer sa vie mais il n'essaie pas, il ne sait pas qu'il doit se battre pour changer sa vie. Il pense que pour changer sa vie c'est un niveau assez, très très dur » (1.90-92).

La singularité d'Erika, le fait de ne pas se sentir comprise par les adultes ainsi que les notes ont accentué le manque d'estime de soi ainsi que le sentiment d'exclusion. Avant le projet, nous devinons un système de motivation parasité engendré par l'absence d'une niche affective sécurisante. L'idée de fatalisme qui a empêché Erika d'affronter les apprentissages était multifactorielle. D'un point de vue scolaire, elle était convaincue qu'elle n'y arriverait pas. Comme le souligne Favre (2007) cette répétition de formes de pensées a été un frein au développement de son autonomie et à son épanouissement personnel.

7.1.6.3. Interaction affective : quand quelqu'un s'intéresse à vous

Au cours de l'entretien, Erika pose elle-même la question de la résilience :

« Ma relation a changée grâce au sport. J'ai commencé à faire beaucoup de sport et j'ai rencontré un entraîneur qui a commencé à voir, il a commencé à me dire Erika que tu étais agressive, impulsive, donc il m'a dit ça doit changer. Je suis une jeune fille quoi, je commence vraiment à être dans l'adolescence donc il faut changer ça, il faut couper ça, il faut que ça s'arrête » (1.39-43).

C'est grâce au sport et à la rencontre avec cet entraîneur qu'Erika a commencé à changer à travers les interactions. Son entraîneur apparaît comme un tuteur de résilience.

7.1.6.3. Besoin de défi : expression de la créativité et liberté psychique

En devenant actrice au sein d'une communauté expérientielle, Erika est passée d'un sentiment oppressant d'exclusion et d'isolement à une forme de légèreté :

« Et là je me suis mise à danser, à faire des chants, à créer des dialogues, ça m'a beaucoup aidé, j'étais beaucoup là » (1. 72-73).

L'idée d'être là à la fois physiquement et mentalement présent apparaît comme un thème récurrent dans plusieurs entretiens. Valoriser et encourager la créativité lui ont permis de passer d'un système de motivation parasité à un système de motivation d'innovation. Lors de la constitution des groupes dans le cadre d'un apprentissage coopératif, je me suis appuyée sur le corps comme vecteur d'émotions, sur l'intelligence kinesthésique d'Erika. Erika était capable d'exprimer des émotions avec son corps mais elle n'était pas consciente de cette potentialité créatrice :

« J'ai commencé à avoir confiance en moi, on a créé une mise en scène, j'ai appris à connaître mon corps, je me suis appris, je me suis découverte » (1.73-75).

Ce qui est intéressant c'est la notion de stimuli suggérée par Erika :

« (...) mais aller se dire, ouais, on va faire une pièce de théâtre ou un truc bien, ça ne va pas tout de suite nous venir en tête » (1.108-109).

« ça ne va pas tout de suite nous venir en tête » suggère un des rôles de l'école qui est de provoquer des stimuli, des défis à relever.

Les scénarios pédagogique-artistiques visent à permettre à tous les élèves de réussir à l'école. Ils s'élaborent à travers la création d'une niche affective sécurisante qui développe le sentiment de se sentir bien dans le monde, ce qui inclut l'idée de sentir bien à l'école pour des adolescents parce qu'ils y trouvent une place. Ils permettent de développer une affirmation de soi non violente qui implique le recours au langage pour se positionner personnellement en s'autorisant à expliciter et à exprimer ses besoins et ses émotions. Ainsi, Erika, qui « *s'est appris* » arrive maintenant à se contrôler et les mots ne sont plus vécus comme des déclencheurs de passage à l'acte violent.

7.2. Analyse transversale des entretiens

7.2.1. Signes de déliance

Comme nous l'avons vu dans l'introduction au travers de la définition de la déliance proposée par M. Bolle De Bal (p.20), faire l'expérience de la déliance peut menacer une construction identitaire adolescente harmonieuse (même si cette dernière est faite de turbulences) car elle est multidimensionnelle : sociale, psychologique, culturelle et cognitive¹⁰⁵. Les entretiens révèlent que ces différentes déliances sont pour certains élèves, selon leur vulnérabilité, extrêmement liées. L'isolement et solitude évoqués par Fatoumata, Mathieu et Erika, sont à l'origine provoqués, par une déliance cognitive. Parce qu'ils n'arrivent pas à entrer dans la langue, ils s'excluent du groupe classe, des apprentissages et certains, comme c'est le cas pour Erika passent à l'acte pour se prouver qu'ils existent parce que la déliance cognitive provoque des blessures narcissiques qui ébranlent leur confiance en eux et développent des comportements anti-sociaux. Il existe un lien étroit entre avoir confiance dans le langage et avoir confiance en soi. Si la confiance dans le langage est altérée par des modalités d'apprentissage qui ne créent pas de niche suffisamment sécurisante, certains élèves développent une autre forme de confiance par le langage du corps et de la violence, d'une forme de « confiance » destructrice mise en place par dépit, par consolation.

Fatoumata et Mathieu évoquent tous les deux la question de l'isolement. Pour Mathieu, l'isolement était aussi spatial puisqu'il se mettait toujours au fond de la classe. Il s'isolait pour deux raisons : impossibilité de suivre un cours tout en anglais et une peur de prendre la parole en raison d'une grande timidité qui se manifestait par des rougeurs visibles par tous. Quand Fatoumata évoque l'isolement, elle évoque une « coupure interactionnelle », une absence d'interaction. Le sentiment d'être isolée dans la classe, d'être dans la classe, sans faire partie de la classe était renforcé par un sentiment de solitude devant « sa feuille ». Par conséquent, une déliance cognitive pour un élève à l'école peut engendrer une déliance sociale (ennui, absence de plaisir, exclusion, absence d'interactions) et psychologique (présence physique/ absence mentale, estime de

¹⁰⁵ Appelée aussi déliance scientifique et intellectuelle.

soi négative, image de soi dévalorisée). Pour les élèves les moins vulnérables, même si nous constatons des disjonctions qui ne sont pas de l'ordre de la déliance, celle-ci sont surmontables parce que l'élève n'est pas menacé sur le plan cognitif et il n'y a par conséquent pour eux pas de déliance sociale ou psychologique comme c'est le cas pour Nabia et Shun.

7.2.2. Signes de reliance en tant qu'adolescent/élève au sein d'une niche sécurisante

Ce qui a permis aux élèves de passer de la déliance à la reliance et de rétablir une confiance cognitive est la combinaison de plusieurs facteurs. Tous les entretiens abordent la question des contenus. Pour eux, des contenus qui font sens sont des contenus qui leur permettent de réfléchir à ce qu'ils sont et qui ils sont aujourd'hui. Ce qui revient souvent, c'est le sentiment de se « sentir concerné ». Par « se sentir concerné », il faut entendre non pas des thèmes qui plaisent aux adolescents comme la mode, la technologie, etc., mais des thèmes qui font échos aux préoccupations adolescentes, à savoir, l'amour, la vie, la mort, la filiation, l'affiliation et le métissage.

Le cadre proposé par l'enseignant et dont les élèves deviennent co-acteurs et co-constructeurs est un aspect rassurant pour les élèves qui permet à travers l'entraide et la solidarité d'affronter et d'alléger des difficultés face auxquelles certains se sentent impuissants seuls. Ces difficultés portées par le groupe, permettent d'encourager le goût de l'effort. Nous avons pu repérer dans les entretiens que l'entraide développe la confiance aux autres et par conséquent la confiance en soi, ce qui permet à certains élèves de se reconstruire une image soi positive. Cette confiance en soi et aux autres permet de développer des habilités sociales où les élèves apprennent à s'écouter, se respecter et s'adapter au travers de la parole. Ce climat de confiance où les élèves s'écoutent et se respectent favorise une relation aux apprentissages harmonieuses :

Ainsi, au sein du microcosme scolaire, certaines personnes en souffrance semblent puiser des étayages relationnelles et socio-affectifs variés et trouver et créer des soutiens multiformes qui constituent autant de

ressources et d'appuis pour leur (re)construction psychique et leur développement, malgré l'adversité (Anaut, 2007, p. 327).

Ces étayages relationnels et socio-affectifs permettent de faire face à la violence du monde et de se défaire, si un sujet en éprouve le besoin, du milieu dans lequel il se sent malheureux, comme l'a souligné B. Cyrulnik¹⁰⁶. Ainsi, à travers un apprentissage coopératif, où la constitution des groupes a été faite à partir des intelligences multiples¹⁰⁷, certains élèves trouvent au sein du groupe, des réponses à des questions comme « à qui suis-je utile ? » et « quelle valeur ai-je » qui font parties d'une médiation bientraitante. Ces réponses permettent ensuite d'adopter un comportement de défi parce que les élèves sont passés d'une motivation de sécurisation à une motivation d'innovation. Ce passage est favorisé et encouragé par le travail coopératif qui comme nous l'avons développé dans notre cadre théorique a renforcé et développé chez les élèves une estime de soi encouragée par un sentiment d'efficacité collectif.

Dans notre cadre théorique, nous n'avons pas envisagé la question du rire, question sur laquelle, nous devons nous attarder parce qu'elle revient dans plusieurs entretiens. M. Anaut, qui a contribué avec B. Cyrulnik et J.P Pourtois à une réflexion sur la résilience à l'école, développe la question et l'utilisation de l'humour comme une forme de protection et d'échanges :

L'humour pouvant protéger selon plusieurs dimensions, on peut résumer les principales fonctions par lesquelles il est associé à la résilience :

- *en permettant la distanciation des affects négatifs, il permet d'éviter les affects douloureux sans pour autant les refouler ;*
- *en favorisant la revalorisation narcissique et l'estime de soi (je peux faire rire et amuser les autres, ils m'estiment pour cela), le narcissisme est protégé ou restauré ;*
- *en basculant de la position de victime ou d'objet à celle de maîtrise (même relative) de la situation, donc en réaffirmant le rôle de sujet ;*

¹⁰⁶ Cf. cadre théorique, p. 76.

¹⁰⁷ Cf. cadre théorique, pp.97-98.

- *Enfin en valorisant la quête de sens, le processus d'historisation et la fonction de mentalisation qui sont au cœur du processus résilient (ibid., p. 348).*

Dans le cadre d'un fonctionnement résilient, on peut analyser l'humour comme un moyen de prendre de la distance par rapport à une situation qui provoque de l'angoisse.

Dans le cadre de l'écriture, il est important de rappeler que les situations sur lesquelles écrivent les élèves ont été pensées par eux-mêmes. Leurs préoccupations adolescentes peuvent être pour certains des angoisses et c'est en ce sens que l'humour leur permet de prendre de la distance par rapport à des situations angoissantes :

Comment annoncer à ses parents qu'on est amoureux ?

Comment annoncer à ses parents qu'on est amoureux de quelqu'un qui n'appartient pas au même groupe culturel que le mien ?

Comment parler de la séparation et du deuil ?

Ces situations peuvent être potentiellement angoissantes mais l'écriture et la distanciation par l'humour permettent de les alléger. Ce qui est intéressant dans les entretiens, c'est qu'ils ont eux-mêmes eu recours à cette ressource ou stratégie pour alléger des situations angoissantes auxquelles ils ont souhaité se confronter. L'humour est également une ressource à laquelle peut avoir recours un individu pour restaurer son narcissisme. Dans la composition des groupes, Fatoumata avait été choisie pour sa facilité à jouer différents personnages. Par contre, dans sa dimension subjective, elle s'est elle-même servie de son sens de l'humour comme qualité qu'elle a pu apporter aux autres.

Les élèves utilisent les verbes rire, rigoler, ce qui n'a pas empêché des efforts constants de leur part tout au long de l'année. Même si nous avons abordé des thèmes difficiles, douloureux, il en émane une forme de légèreté qui favorise la distanciation. Comme le dit Shun, le spectacle de Robyn Orlin lui a donné envie de danser tout en la rendant curieuse de découvrir ce qu'il se passait au-delà de nos frontières. La pratique artistique correspond au moment où les élèves ont le plus ri. Ils ont ri au départ par nervosité parce qu'ils n'avaient pas l'habitude de

se regarder en classe de langue quand ils prenaient la parole. La configuration de la classe ne nous permettait pas de faire en sorte que les regards se croisent. Les regards étaient tournés vers l'enseignant. Dans le cadre des ateliers, ils doivent s'habituer à croiser le regard de leurs camarades, ce qui au début provoquait des rires nerveux. Ensuite avec l'aide du comédien et des jeux théâtraux, ce regard est devenu familier et ce sont les situations mêmes créés par les élèves qui suscitaient le rire. Ils ont appris à rire ensemble et non à « rire de » comme c'était au départ le cas comme nous l'avons vu au travers de l'expérience d'Hamed et Mohamed.

7.2.3. L'anglais, une langue médiatrice au cœur d'une expérience artistique pour des enfants qui grandissent en situation transculturelle

Dans les pièces écrites, les élèves inventent des personnages qui se retrouvent dans des situations douloureuses du point de vue du vécu et qui essaient en fonctions de différentes contraintes (familiales, culturelles, sociales, historiques) de s'extirper de ses situations. Ses nœuds conflictuels fictifs ne sont pas des situations nécessairement vécues par les élèves mais qui, pourtant, portent la trace de la subjectivité des élèves (mémoire transgénérationnelle, processus de filiation, processus d'affiliation, métissage). Au travers de nœuds conflictuels fictifs, ils créent des situations où la parole retrouve son sens étymologique de parabole. Ils manifestent à travers elle, leur besoin et désir d'aller vers l'autre pour lui proposer un changement¹⁰⁸. Elles sont ainsi des paraboles où dans une situation donnée, ils projettent la manière dont ils voudraient être considérés au travers de la parole et mettent en place des stratégies pour s'extirper indemne psychiquement de ces situations. Ses situations, verbalisées dans la langue médiatrice, leur permettent d'aborder des sujets tabous dont ils n'oseraient pas parler dans leur langue maternelle.

Pour Nabia, Fatou et Fatimata et Shun, l'anglais apparaît comme une langue médiatrice. Elles évoquent cette langue comme une langue médiatrice car elles n'auraient pas pu envisager de « dire » dans leur langue maternelle/ affective ou en français, à l'exception de Shun, qui elle n'aurait pas pu « dire » en chinois.

¹⁰⁸ Cf. cadre théorique, page 49.

Cette difficulté émane du statut affectif de la langue maternelle ou le français, parce que dans la langue, il y a aussi la culture et que certains sujets ne peuvent pas être abordés avec les parents. De même Shun, évoque son impossibilité d'aborder certains thèmes dans sa langue maternelle avec d'autres chinois. Dans nos scénarios l'anglais permet de se détacher de cette part trop affective, ce qui ne signifie pas qu'elle déchargée d'affect mais elle devient une langue qui permet de « dire » sans se mettre en péril. Elle permet de se dévoiler les propositions de changement contenues dans la parabole, tout en restant protégé. C'est en ce sens qu'il faut comprendre les notions d'authenticité et de sincérité qui reviennent dans les entretiens. Rappelons que selon D. Breton¹⁰⁹, la parole est une alternative à la violence du monde, si elle est authentique et soucieuse de l'autre. Nabia, Fatimata et Fatoumata ont soulevées la question de la langue médiatrice comme une source de liberté qui permet de se décharger d'une parole qui était jusqu'à présent restée intérieure. Ainsi, l'apprentissage de l'anglais pour verbaliser des émotions fortes dans le cadre de la pièce n'est pas vécu comme une surcharge cognitive mais comme un allègement émotionnel.

Dans l'histoire des parents de Nabia, Fatimata et Fatoumata, la colonisation dans leur histoire transgénérationnelle, s'est faite aussi par la langue. Il se joue peut-être là quelque chose à un niveau inconscient. L'anglais se situe dans leurs histoires dans un contexte historique de neutralité, l'anglais ne se situe pas pour leurs parents dans un contexte colonial et ne s'inscrit pas pour leurs enfants dans un contexte postcolonial. C'est au départ une langue neutre sur le plan de l'histoire mais qu'ils vont ensuite investir sur le plan émotionnel. Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'anglais en tant que langue médiatrice constitue une langue de transition qui permettrait sur du long terme de pouvoir ensuite aborder leurs ressentis en français.

Il existe des sujets qui ne peuvent pas être abordés dans la sphère familiale et dans la langue maternelle. Les élèves ont choisi dans les pièces de lever certains tabous. Il ne s'agit pas ici de dire aux parents d'aborder ces sujets avec leurs enfants en raison de la charge affective que cela représente mais l'objectif est de pouvoir le dire dans un contexte fictif au travers du jeu. Même si certains parents

¹⁰⁹ Cf. cadre théorique, p.48.

ont discuté de ces thèmes avec leurs enfants, pour d'autres ce sera trop difficile. Cependant, le dire dans la langue de l'autre peut permettre aux adolescents une projection dans le monde adulte. Ainsi, ils réinventeront, s'ils le souhaitent, de nouvelles relations quand ils seront à leur tour parents.

CHAPITRE 8 : Perspectives dans le cadre d'une formation des enseignants axée sur des préconisations proposées en clinique transculturelle

Nous avons à de nombreuses reprises utilisé l'expression « amener les enfants à prendre conscience de ». Il convient maintenant de proposer des pistes de réflexion où le sujet ne serait plus l'élève mais l'enseignant qu'il convient d'amener à « prendre conscience » des différents points et notions qui permettraient de repenser une école qui s'adresse au plus grand nombre. Les élèves les plus vulnérables sont les élèves les plus difficiles à accompagner. Nous proposons ici de proposer des pistes de formation qui permettent en amont de mettre son « moi en suspens » pour se sensibiliser à ce que vivent les adolescents d'une manière générale, ainsi que les adolescents qui grandissent en situation transculturelle. Il est important que les enseignants prennent conscience du rôle que peut avoir l'école dans ce processus identitaire. Ainsi nous avons commenté, à partir des scénarios mis en place, les préconisations proposées par la clinique transculturelle afin d'intégrer, dans la formation des enseignants, une dimension réflexive qui amène à une transformation du regard sur l'autre, sur soi et *in fine* sur ses pratiques.

- **Le regard collectif qui agit sur le développement psychique des enfants**

Prendre conscience de l'importance du regard collectif agit sur le développement psychique des enfants. De même que le regard collectif porté sur les parents migrants agit sur leurs enfants. Il s'agit là d'amener l'enseignant à mettre son moi en suspens afin de développer ses propres capacités empathiques. Il s'agit également d'une prise de conscience qu'un regard collectif stigmatisant ne s'inscrit pas uniquement dans la parole mais aussi le non-verbal, aspect du langage auquel sont très sensibles les enfants et les adolescents.

- **La vulnérabilité des adolescents**

Prendre conscience du possible trauma du voyage migratoire qui refait surface à l'adolescence, c'est prendre conscience de toutes les turbulences auxquelles doit faire face l'adolescent, ce qui amène à réfléchir à la création d'une niche sécurisante à l'école au travers d'une médiation bientraitante qui permettrait à l'enfant qui en a besoin de choisir un tuteur de résilience. Nous avons vu au travers des travaux de Malika Mansouri, que l'école peut renforcer cette vulnérabilité qui provoquera des blessures narcissiques. En repensant, l'école comme une niche sécurisante et la classe comme une communauté à travers la création de lieux métaphoriseurs d'experiencing, les élèves peuvent verbaliser ce qu'ils ressentent pour arriver à se défaire d'un regard stigmatisant.

Le voyage migratoire des parents refait surface à l'adolescence, il convient donc de valoriser ce voyage qui est un acte courageux. Cependant, ses situations peuvent être douloureuses, donc l'enseignant peut s'appuyer, en puisant dans la littérature, le cinéma, etc., sur « des voix », comme nous l'avons fait au travers du poème de Benjamin Zephaniah¹¹⁰. Il apparaît plus facile de partir d'expériences vécues par d'autres que ce soient des personnages fictifs ou réels pour amener les élèves à aborder ce sujet en classe qui, comme nous l'avons vu, permet d'améliorer les capacités empathiques des élèves envers les parents car ils prennent conscience du courage qu'on eut leur parents en décidant de migrer.

- **Briser la hiérarchie des langues et des cultures par, entre autres, la reconnaissance de la langue et de la culture des parents dans l'espace public.**

Prendre connaissance des recherches scientifiques menées sur la langue maternelle parlée dans la sphère de l'intime afin de ne plus la regarder comme un handicap qui empêche l'enfant d'entrer dans les langues de scolarisation et ouvrir la didactique des langues, cloisonnée entre LVE, langue de scolarisation, langue seconde pour intégrer la réalité plurilingue de nos sociétés.

Ce regard tronqué est un risque voire un préjugé qui agit sur la construction du développement psychique de l'enfant. Nous avons vu dans les entretiens que l'anglais leur apparaît comme une langue moins périlleuse pour dire les choses.

¹¹⁰ Cf. p. 222.

Ce constat subjectif n'exclut pas la valorisation des langues des enfants au sein de la classe en s'appuyant sur des films ou documentaires dans les langues des enfants pour les laisser ensuite libre de prendre la parole dans sa langue maternelle comme nous l'avons fait pour Roselyn qui a chanté un poème en Bengali. Il peut apparaître plus difficile pour un élève de parler sa langue maternelle devant les autres parce qu'ils ont, pour beaucoup, vécue cette langue comme minoritaire. Cependant, si ce travail est mené dès le primaire ou la maternelle, l'enfant arrivera à l'adolescence avec un conflit en moins puisque sa langue aura été reconnue et valorisée dans l'espace public. En procédant ainsi, ce que les parents ont transmis à leur(s) enfant(s), la langue, n'a plus le statut de langue minoritaire¹¹¹.

- **S'appuyer sur des données scientifiques pour déconstruire les préjugés et le racisme.**

Prendre conscience de la nécessité de déconstruire le racisme à partir de données scientifiques afin de pouvoir y faire face. Comme l'a constaté Lilian Thuram, la réflexion sur la question du racisme ou plus précisément sur la déconstruction du racisme dans la société est encore trop timide. Dans le cadre d'un autre scénario avec une autre classe, nous avons visité le Musée de l'Homme. Plusieurs élèves n'étaient pas d'accord avec la théorie de l'évolution de l'homme. Pour eux, les premiers êtres humains étaient comme eux, comme Adam et Eve. C'est une situation très délicate qui mériterait que des psychanalystes et anthropologues se réunissent pour aider l'enseignant à trouver un espace de partage commun qui ne disqualifierait pas les croyances des élèves. Si l'on désire s'appuyer sur des données scientifiques comme celles proposées par Yves Coppens (*Nous autres*), il faut être capable d'apporter une réponse aux élèves qui douteraient tout en respectant leurs croyances et celles de leurs parents. Dans le cadre d'une éducation à la diversité, la liberté de croire ou de ne pas croire est une question évincée. Dans les programmes scolaires ne sont enseignées que les religions monothéistes. On retrouve une forme 'de pouvoir' de la majorité sur les minorités. Organiser des rencontres dans des lieux religieux représente comme nous l'avons vu dans les entretiens une ouverture d'esprit et incite au respect pour les autres religions. C'est

¹¹¹ Certains enfants de migrants ne parlent pas leur langue maternelle parce que, pour diverses raisons, les parents ne leur ont pas parlé la langue maternelle. Ne pas parler la langue maternelle de ses ascendants ne signifie pas que cette langue n'est pas chargée d'affect.

ainsi que nous entendons le sens de laïcité qui n'est pas selon nous opposé à la diversité.

- **La mise en valeur des talents de l'identité épaisse**

Prendre conscience des talents des enfants de migrants. Un des talents des enfants de migrants est la diversité dans laquelle il baigne et il apparaît bénéfique de s'appuyer sur leurs compétences « d'apprenti anthropologue ». Les enfants de migrants vivent des expériences multisensorielles diverses, pouvoir les partager à l'école avec d'autres enfants (pas uniquement des enfants de migrants) à travers la sonorité des langues, au travers de la musique et de la danse et du langage du corps est un enrichissement mutuel.

- **L'interculturalité et la transculturalité qui sont deux étapes d'un même processus**

Prendre conscience que l'interculturalité et la transculturalité sont deux étapes du même processus. Ces deux étapes tendent vers l'universel mais l'universel ne peut être atteint, comme l'a souligné Marie Rose Moro, que par le particulier, c'est-à-dire ce qui fait la singularité de chaque individu, ce qui inclut les transmissions des parents même si certains adolescents manifesteront l'envie de s'en éloigner en verbalisant une identité choisie.

- **Les différents leviers de conscientisation de la stigmatisation (interactions sociales, l'écriture fictive, le jeu théâtral, etc.)**

Réfléchir aux différents leviers qui permettent de conscientiser la stigmatisation, qu'elle soit intériorisée ou projetée sur autrui. Nous avons choisi dans nos scénarios, une déconstruction des stéréotypes, des préjugés, des discriminations et des hiérarchies aux travers d'interactions sociales, d'une écriture fictive et du jeu théâtral qui permettent de remodeler son idéal du moi. Il ne s'agit pas d'un modèle prêt à l'emploi puisqu'il existe de nombreuses pistes qui méritent d'être développées et partagées. Cette lutte contre la stigmatisation, la discrimination est une pédagogie que T. Ben Jelloun nomme « *besoin vital de dignité* » :

Seule l'éducation et une pédagogie au quotidien peuvent, dès l'école primaire, éviter que la ségrégation soit au rendez-vous de l'avenir de ces enfants. Cette pédagogie, je l'appellerai « besoin vital de dignité », cette vertu restaurée par l'équité et par l'égalité. Comme le dit Kant : « L'Humanité elle-même est une dignité : l'homme ne peut pas être utilisé par aucun homme simplement comme un moyen, mais doit toujours être traité comme fin et c'est en cela que consiste précisément sa dignité » (ibid., 2009, pp. 196-197).

CONCLUSION

A travers cette recherche, nous avons esquissé les fondations d'une pédagogie transculturelle sur lesquelles pourra ensuite s'arrimer un enseignement didactique des langues-cultures. Même si nous avons fait le choix dans cette exploration de nous focaliser que sur le contenant pédagogique, il est évident que la didactique a toute sa place. Nous pouvons peut-être parler de hiérarchie dans un sens positif et complémentaire, où la pédagogie doit se construire avant tout programme d'enseignement. Ainsi, la pédagogie et la didactique apparaissent consubstantielles dans la mesure où la pédagogie permet avant tout de penser l'élève comme un individu/sujet et vise à contribuer une construction identitaire harmonieuse qui tient compte de l'élève dans un processus adolescent. On ne peut envisager une didactique sans comprendre avant tout ce qu'est un enfant ou ce que vit un adolescent.

Au travers des scénarios, différentes paraboles émergent et se situent à la fois dans le dedans et le dehors. Au niveau du dedans, il apparaît au travers du dialogue fictif avec les parents, le besoin de dire et co-construire le métissage, l'affiliation, tout en s'inscrivant dans la filiation. Ce dialogue fictif avec les parents a permis également de mettre le moi en suspens afin de développer des capacités empathiques des adolescents envers les parents. Au niveau du dehors, les scénarios ont permis de vivre les apprentissages à l'école en termes de reliance entre l'histoire et le pouvoir social symbolique de l'art qui offre aux adolescents des modèles identificatoires qui mettent en avant une identité épaisse construite à partir de rencontres et de biographies transculturelles au sein duquel le douloureux devient source de créativité dans la construction identitaire. Les adultes, qu'ils soient enseignants, artistes, figures historiques deviennent des passeurs aux enfants et peuvent également passer du rôle de passeur à celui de modèle identificatoire qui *leur donne envie d'atteindre une rive en s'appuyant sur celle qu'ils connaissent déjà et qu'ils doivent apprendre à valoriser* (Moro, 2002, P.63).

Ces scénarios ont permis aux élèves de:

- Prendre conscience de la charge affective et culturelle du langage ;

- Développer l'écoute empathique comme stratégie cognitive pour réduire les écarts entre soi et les autres ;
- Accompagner les élèves à faire un travail à travers la verbalisation écrite et orale sur les liens nés de la diversité.

Ainsi, la satisfaction d'apprendre ancrée sur la découverte, l'exploration et l'expérimentation, met l'élève en lien avec lui-même car il donne sens aux apprentissages et permet de se rendre compte du pouvoir de la parole et des fonctions de la langue et du corps. Découvrir, explorer et expérimenter permettent de « s'apprendre à l'école » comme l'a dévoilé le lapsus d'Erika.

La pédagogie que nous avons développée favorise cette prise de conscience du pouvoir de la parole dans sa fonction de reliance. La reliance implique le respect et la valorisation de l'altérité et la reconnaissance d'une identité plurielle. Ces réflexions m'ont amenée à répertorier des étapes indispensables dans des scénarios qui permettraient aux élèves d'établir une reliance qui est à la fois sociale, psychologique, culturelle et cognitive.

La pédagogie transculturelle que nous suggérons et que nous avons tenté ici de formaliser ne construit pas de barrière entre la laïcité et la diversité. La classe de langue peut se renouveler et inventer un espace où la pensée incarnée dans une parole authentique passe par une action collective qui aide les élèves à s'inscrire dans l'ici. Bâtir des passerelles entre soi et l'autre est possible par une construction collective d'un espace commun qui serait partagé par tous à l'intérieur duquel viendraient s'imbriquer les différents espaces personnels. La reliance se construit dans le translangager et permet d'éviter de bâtir des murs entre soi et les autres et prendre conscience de ce qu'être humain veut dire :

Etre humain ne veut pas simplement dire appartenir à l'espèce humaine. Il s'agit également de la faculté d'être sensible à l'humanité et d'être capable d'humanité, c'est-à-dire de bonté, de sensibilité et de charité. Cette disposition se cultive, comme le dit bien son nom, par le biais notamment du travail, de la conscience, de la représentation, de l'art, de la musique, de l'effort, etc. Mais, parce que cette disposition se cultive, précisément, elle peut aussi se détruire (Beji, 1999, p.167).

Comme nous l'avons signalé (p.51), l'interculturalité et la transculturalité font partie du même processus et permettent d'instaurer un dialogue offrant la possibilité d'exprimer ses différences tout en les dépassant au sein d'une communauté partagée. Malheureusement, nous constatons aujourd'hui que vivre au sein de cette communauté partagée est en péril et qu'elle peut se détruire parce que les différences ne sont pas reconnues ou que les individus se cristallisent sur ces dernières, ce qui empêche l'instauration d'un dialogue.

L'instauration du dialogue passe par la langue de l'autre devient alors un medium symbolique qui offre une liberté que n'offre pas la langue maternelle, parfois trop chargée d'affect. Elle permet de remodeler son idéal du moi sans se mettre en péril. La langue de l'autre et l'expérience artistique encouragent la création de soi. Philippe Gutton¹¹² insiste sur le mot autorité dont il ne faut pas oublier l'étymologie, « augere » qui consiste avant tout à poser un acte créateur, à la fois créateur et auteur de soi et la nécessité pour l'adolescent de pouvoir se reposer sur la rencontre avec l'adulte qui peut s'il revisite la notion d'autorité, en tenant compte de son étymologie, favoriser cet acte créateur.

L'authenticité du projet contribue à la création d'un espace de potentialisation (2009, 2013). Il y a authenticité parce que le projet met en jeu l'identité et devient par conséquent un espace où l'on crée de l'empathie. Ce projet s'inscrit dans une approche actancielle que nous pouvons mettre en lien avec les travaux de Claire Kramsh (2010) pour qui le langage est une représentation symbolique, une action symbolique et un pouvoir symbolique. Il y a une représentation symbolique puisque à l'intérieur du projet, il y a un travail sur ce que les mots veulent dire et ce qu'ils révèlent de l'esprit, on peut parler de conscientisation du langage, une action symbolique, sur ce que font les mots, ce qu'ils révèlent de l'intention, on peut dans ce cas parler de la pièce et de ces messages adressés au public et de pouvoir symbolique en termes de reliance.

Les enfants d'ex-colonisés et d'ex-colonisateurs n'ont pas eu un rôle à jouer dans l'histoire de la colonisation mais ils ont aujourd'hui un rôle à jouer dans l'écriture de cette nouvelle histoire, une histoire qui passe avant tout par le goût de l'autre :

¹¹² 18ème Congrès Européen de l'International Association for Adolescent Health (I.A.A.H), *Bien être à l'adolescence : essayer et construire*, 16 juin 2014.

Le monde existe à travers nos sens avant d'exister de façon ordonné dans notre pensée et il nous faut tout faire pour conserver au fil de l'existence cette faculté créatrice de sens : voir, écouter, observer, entendre toucher, caresser, sentir, humer, goûter, avoir du « goût » pour tout, pour les autres, pour la vie (Héritier, 2012, p.87).

Comme nous l'avons souligné dans l'introduction, il existe à l'adolescence un paradoxe. Les adolescents se présentent parfois comme « des handicapés verbaux transitoires », comme l'a souligné Patrice Huerre, et pourtant comme le démontre les entretiens, tous sont en quête d'un espace de parole. L'art et une langue vivante étrangère, deviennent des médiums et les artistes et les enseignants des médiateurs. Ce besoin de parole est vital à l'adolescence qui est avant tout un processus. Ainsi, il convient de se méfier des différentes formes de déliance qui peuvent naître à l'école qui sont à la fois pernicieuses et parfois dévastatrices afin de construire des espaces qui libèrent une parole constructive et créatrice. L'émergence d'une parole « reliante » qui fait sens permet de vivre l'adolescence au présent, de l'enraciner dans le passé, tout en construisant le futur, le devenir adulte.

Bibliographie alphabétique

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. PORCHER, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*, Paris : PUF.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999). *L'Éducation Interculturelle*, Paris : PUF.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2006). *Les métamorphoses de l'Identité*, Paris : Editions Economica
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène, Pour un humanisme du divers*, Paris : Editions Economica.
- ACKROYD, J. (2006). *Research methodologies for drama education*, Stoke on Trent: Trentham Books Limited.
- ADEN, J. (2007). (dir.), *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*, Paris : Le Manuscrit.
- ADEN, J. (2008). (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, Paris : Le Manuscrit
- ADEN, J., PICCARDO, E. (2009). (dir.), *La créativité dans tous ses états : enjeux et potentialités en éducation*, Synergies Europe, numéro 4.
- ADEN, J. (2010). *Rencontre interculturelle autour de pratiques théâtrales*, Projet ANRAT-IDEA Europe.
- ADEN, J. (2006). "To play, to act...perchance to learn?" in *Les cahiers pédagogiques*, n° 448.
- ADEN, J. (2005). « Apprendre l'anglais en jouant à l'acteur », in *Le Monde de l'éducation*.
- ADEN, J. (2006). « Corps, geste et parole. Apprendre par l'action : le geste et la

parole », in TARDIEU, C. (dir.), *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire*, Paris : Ellipses, pp. 103-129.

ANAUT, A.M. (2006). « La résilience au risque de la psychanalyse ou risque de la résilience », in CYRULNIK, B., DUVAL, P. (dir.), *Psychanalyse et résilience*, Paris : Odile Jacob, pp. 77-104.

ANAUT, A.M. (2007). « Humour et résilience à l'école », in CYRULNIK, B., POURTOIS, J-P. (dir.), *Ecole et résilience*, Paris : Odile Jacob, pp. 327-350.

AUGER, N., DERVIN, F., SUOMELA-SALMI, E. (2009). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement –apprentissage des langues étrangères*, Paris : L'Harmattan.

AUTANT DORIER. C. (2008). « Trajectoires familiales et expériences migratoires : transmission et recompositions identitaires », Acte du colloque *Travailler avec des enfants et des parents venus d'ailleurs*, Grenoble 5mars 2008, Observatoire de l'enfance.

BARDIN, L. (1997). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF.

BAUDRIT, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif, Plus qu'une méthode collective ?*, Bruxelles : De Boeck.

BAUDRIT, A. (2007). *L'apprentissage coopératif, Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Bruxelles : De Boeck.

BAUDRIT, A. (2007). *Relations d'aide entre élèves à l'école*, Bruxelles : De Boeck.

BAUMAN, Z. (2004). *L'amour liquide, de la fragilité des liens entre les hommes*, Paris : Rouergue.

BECKER, HS. (2009). *Comment parler de la société*, Paris : La Découverte

BEJI, H. (1999). « La civilité, culture perdue de l'humain », in *Nous et les autres*,

Les cultures contre le racisme, Paris : Babel, pp.167-177.

BEN JELLOUN, T. (2009). *Le racisme expliqué à ma fille*, Paris : Seuil.

BENTOLILA, A. (2007). *Le Verbe contre la barbarie*, Apprendre à nos enfants à vivre ensemble, Paris : Odile Jacob.

BERGER, C. (2006). « L'ethnologie, une discipline de référence en didactique des langues » in ADEN, J. (dir.), *De Babel à la mondialisation. Apport des sciences humaines à la didactique des langues*, éditeur CRDP de Bourgogne.

BERRY, M. (2008). *That's not me, Learning to cope with sensitive cultural issues*.

BERTHOZ, A. et JORLAND (2004). *L'Empathie*, Paris : Odile Jacob. BERTUCCI, M.M., BOYER, I. (2010). *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*, Paris : L'Harmattan.

BERTUCCI, M.M. (20002). « L'éducation à l'altérité au collège : statut de la (des) langue(s) parlée(s) par les élèves et enseignement/apprentissage du français », in GROUX, D. (dir.), *Pour une éducation à l'altérité*, Paris : L'Harmattan.

BLANC, N. (2006). (dir) *Emotion et cognition, Quand l'émotion parle à la cognition*, Paris : Editions In Press.

BLANCHET, A. GOTMAN, A. (2007). *L'Enquête et ses Méthodes, L'Entretien*, Paris : Armand Colin.

BOLLE DE BAL, M. (2001). *Reliance, Déliance, Liance : émergence de trois notions sociologiques*, Société numéro 80.

BOURGUIGNON, C. (2009). « L'apprentissage des langues par l'action » in *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone : Diffusion.

BRETON, P. (2003). *Eloge de la parole*, Paris : La Découverte.

BRUNER, J. (1996). *L'Éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris : Éditions Retz.

- BRUNER, J. (1990). *Car la culture donne forme à l'esprit, De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris : Éditions Retz.
- BRUNER, J. (2000). *Cultures et modes de pensée, L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris : Retz.
- BRUNER, J. (2002), *Pourquoi nous racontons-nous des histoires*, Paris : Retz.
- CAIN, A., ZARATE, G. (2006). *L'entretien : ses apports en didactique des langues*, Paris : Editions Le Manuscrit.
- CASTILLO, M-C. (2006). « Etre soi, être un autre : point de vue clinique sur les mutations de l'identité », in ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (dir.), *Les métamorphoses de l'identité*, Paris : Ed Economica.
- CHARAUDEAU, P., (1992), *Grammaire et sens de l'expression*, Paris : Hachette.
- CICUREL, F. (2006). « La classe de langue en lieu ordinaire, une interaction complexe », in *Acquisition Interaction en Langue Etrangère*, 16, pp.145-164.
- CIEN, Centre Interdisciplinaire sur L'Enfant, (2008). *Comment se faire entendre à l'école*, CRDP Aquitaine.
- CLERC, S. (2008). « Les apports de la pratique théâtrale en classe d'accueil », in ADEN, J. (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*, Paris: Le Manuscrit, pp. 133-146.
- CLERC, S. (2009). *Un atelier théâtre en classe d'accueil*, Paris: Franc parler.
- CLERC, S., RISPAIL, M. (2008). « Former aux langues et aux langues des autres, une gageure ? », in *Langues-cultures à l'école primaire, quelle diversité pour quelle cohérence ?*, pp. 277-292.
- COLIN, L., MULLER, B. (1996). *La pédagogie des rencontres interculturelles*, Paris : Anthropos-Economica.
- CORBLIN, C., SAUVAGE, J. (2010). *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école*, Paris : L'Harmattan.
- COUCHARD, F. (1999). *La Psychologie Clinique Interculturelle*, Paris : Dunod.

- CYRULNIK, B. (2000). *Les Nourritures affectives*, Paris : Odile Jacob.
- CYRULNIK, B. (2001). *Les Vilains petits canards*, Paris : Odile Jacob.
- CYRULNIK, B. (2002). *Un merveilleux malheur*, Paris : Odile Jacob.
- CYRULNIK, B. (2003). *Le murmure des fantômes*, Paris : Odile Jacob.
- CYRULNIK, B. (2006). *De chair et d'âme*, Paris : Odile Jacob.
- CYRULNIK, B. (2010). *Mourir de dire*, Paris : Odile Jacob.
- CYRULNIK, B. (2011). *Quand un enfant se donne la mort*, Paris : Odile Jacob.
- CYRULNIK, B. (2012). *Sauve-toi la vie t'appelle*, Paris : Odile Jacob.
- CYRULNIK B., JORLAND G., (dir) (2012). *Résilience Connaissances de Base*, Paris : Odile Jacob.
- CYRULNIK B., POURTOIS JP., (dir) (2007). *Ecole et Résilience*, Paris : Odile Jacob.
- DALLEZ, G. (1997). « La voix de l'autre : réflexions sur une pratique de la langue par le théâtre », *Les Langues modernes*, revue trimestrielle, n° 3.
- DE CARLO, M. (1998). *L'interculturel*, CLE International.
- DECETY, J. (2011). « L'empathie ou l'émotion partagée », in *L'essentiel* n°7, août-octobre 2011. p. 29.
- DUBET, F., DURUT BELLAT, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire*, Paris : Editions Du Seuil.
- ENGLANDER, H. (2007). « Comment les enseignants peuvent-ils devenir des tuteurs de résilience ? », in CYRULNIK, B., POURTOIS, J-P. (dir.), *Ecole et résilience*, Paris : Odile Jacob, pp.227-247.
- ERIKSON, E. (1972). *Adolescence et Crise, La Quête de l'Identité*, Paris : Flammarion.
- FANON, F. (1961). *Les damnés de la terre*, Paris : Gallimard.
- FANON, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*, Paris : éditions du Seuil.

- FASSIN, D et E. (2006). (dir.) *De la question sociale à la question raciale ?*, Paris : La Découverte.
- FAVRE, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*, Paris : Dunod.
- FAVRE, D. (2010). *Cessons de démotiver les élèves, 18 clés pour favoriser l'apprentissage*, Paris : Dunod.
- Favre D. (2012). « *Les neurosciences inspirent l'enseignement* », in *L'essentiel*, n°11 août-octobre, p. 40-47.
- FELDHENDLER, D. (2013). « Théâtre et Récits de vie : mettre la vie en scène pour un Agir Social », in *La mise en récit de soi, place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales*, Lille : Septentrion, Presses Universitaires, pp. 159-171.
- FENOUILLET (2006). *Motivation et réussite scolaire*, Paris : Dunod.
- FIELOUX, M., MESTRE, C., MORO, M.R. (2008). « Une anthropologue dans la cité », in *L'autre, Cliniques, cultures et sociétés*, Vol.9, n°1, pp.11-36.
- FERREOL, G et JUCQUOIS, G. (2004). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris : Armand Colin.
- FRACCHIOLLA, B. (2006). « Systèmes pronominaux et construction d'identité », in *L'information grammaticale*, pp.43-48.
- GARDNER, H. (1993). *Les Intelligences Multiples*, Paris : Éditions Retz.
- GAYET, D. (2007). « Réussite et échecs paradoxaux » in CYRULNIK, B., POURTOIS, J-P. (dir.), *Ecole et résilience*, Paris : Odile Jacob, pp.29-43.
- GOLEMAN, D. (1998). *L'intelligence émotionnelle. Accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*, Paris : J'ai lu.
- GOLEMAN, D. (2006). *Social intelligence*, New York : BantamDell.

- GOLEMAN, D. (2007). *Quand l'esprit dialogue avec le corps*, Editions Guy Trédaniel
- GRASSI, V. (2005). *Introduction à la sociologie de l'imaginaire, une compréhension de la vie quotidienne*, Paris : Editions Eres.
- GREWAL, D., SALOVEY, P. (2011). « L'intelligence émotionnelle », in *Les émotions au pouvoir, des conseillères fiables et efficaces*, L'essentiel, Cerveau&Psycho, Août –octobre 2011, pp.14-19.
- GUSDORF, G. (1952). *La parole*, Paris : PUF.
- GUTTON, P. (2008). *Le Génie Adolescent*, Paris : Odile Jacob.
- HARLEAUX, M, MORO, M.R. (2013). « Le féminisme d'ici et d'ailleurs ; d'ailleurs à ici Une photographie de Julia Kristeva », in *L'autre, cliniques, cultures et société*, Vol.14, n°1, pp. 7-13.
- HATZFELD, M. (2004). *Petit traité de la banlieue*, Paris: Dunod.
- HAWKES, L. (2010). « Une pensée qui contient : A.T et mentalisation », Cairn, 2, n° 134.
- HERITIER, F. (2012). *Le sel de la vie*, Paris : Odile Jacob.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R., HOLUBEC, E. (1994). *Cooperative learning in the classroom*, Alexandria: ASCD.
- KUREISHI, H. (1988). *Sammy and Rosie Get laid, the Script and the Diary*, London: Faber and Faber.
- KUREISHI, H. (1986). *My Beautiful Laundrette and other writings*, London: Faber and Faber.
- KUREISHI, H. (1996). *The Buddha of Suburbia*, London: Faber and Faber.
- KUREISHI, H. (1995). *The Black Album*, London: Faber and Faber.
- KUREISHI, H. (1997). *My Son the fanatic*, London: Faber and Faber.

- LACHAL, C. (2008). « Petit jeu pour commencer », in *Cliniques du jeu, jouer, rêver, soigner, ici et ailleurs*, pp.31-45.
- LE BRETON, D. (2008). (dir.), *Cultures adolescentes, Entre turbulence et construction de soi*, Paris : Autrement.
- LEGROS, P., MONNEYRON, F., RENARD, J-B., TACUSSEL, P., (2006). *Sociologie de l'imaginaire*, Paris : Armand Colin.
- LUBART, T. (2003). *Psychologie de la créativité*, Paris : Armand Colin.
- LUDI, G. (2005). « L'enfant bilingue, chance ou surcharge ? », in *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme*, Université de Nantes, CRINI, pp. 11-32.
- LUDWIG, P. (2011). « Les émotions fictionnelles », in *Les émotions au pouvoir*, n°7, L'essentiel, Cerveau & Psycho.
- MANSOURI, M., MORO, M.R. (2012). « Des adolescents français dans les émeutes de 2005 », in MORO, MR., (dir.), *Troubles à l'adolescence dans un monde en changement, comprendre et soigner*, Paris : Armand Collin, pp. 94-104.
- MANSOURI, M. (2013). *Révoltes postcoloniales au cœur de l'Hexagone, Voix d'adolescents*, Paris : PUF.
- MARCHAND, D., LETENDRE, R. (2010). « De l'affiliation et de la transmission ou des risques de devenir soi », in *Adolescence et Affiliation, Les risques de devenir soi*, Québec : Presses de l'université du Québec, pp.1-8.
- MARTY F., HOUSIER F. (2007). *Eduquer l'adolescent, pour une pédagogie psychanalytique*, Nîmes : Champ Social éditions.
- MASCIOTRA, D. ROTH, W-M, MOREL D. (2008). *Enaction Apprendre et enseigner en situation*, Bruxelles : De Boeck Université.

- MAURY-ROUAN, C., VION, R., BERTRAND, R. (2007). « Voix de discours et positions du sujet, Dimension énonciative et prosodique », in *Cahiers de praxématique*, 49, pp.
- MERIEU, P. (2008). *Adolescent à l'école : est-ce possible dans Cultures adolescentes, entre turbulence et construction de soi*, Paris : Autrement.
- MEIRIEU, M. (2010). *Se (re)connaître par le théâtre, école, éducation spécialisée, formation*, Lyon : Chronique Sociale
- MEMMI, A. (1994). *Le racisme*, Paris : Gallimard.
- MESTRE C., MOUCHENIK Y. (2008). « Les violences faites aux mémoires », *L'Autre, clinique, culture et société*, vol.3, n°2, pp. 160-166.
- MOLINIE, M. (2009). « Réflexivité et culture de l'écrit pour une conception réflexive de la littéracie », in *Cahiers de sociolinguistique*, n°14, pp. 103-128.
- MOLINIE, M. (2014). « (Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés », *Glottopol*, n°24.
- MONAST, D. (2010). « Clinique du lien social et filiation chez les jeunes dans la rue », in LETENDRE, R., MARCHAND, D., (dir.), *Adolescence et affiliation, les risques de devenir soi*, pp.103-104.
- MORO, M.R. (1998). *Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent*, Paris : Dunod.
- MORO, M.R. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, Paris : La Découverte.
- MORO, MR., DE La Noë, MOUCHENIK, Y. (2004). *Manuel de psychiatrie transculturelle, travail clinique, travail social*, Editions La Pensée Sauvage.
- MORO, M.R. (2007). *Aimer ses enfants ici et ailleurs*, Paris : Odile Jacob.
- MORO, M.R. (2010). *Nos enfants demain, pour une société multiculturelle*, Paris : Odile Jacob.

- MORO, M.R. (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*, Entretiens avec Joanna et Denis Peiron, Paris : Bayard.
- MORO, M.R, ABBAL, T., BAUBET, T et al. (2006). « Les filles et les fils de la République sont aussi des enfants de familles polygames », in *L'autre, Cliniques, cultures et sociétés*, 7 (1), Grenoble : La pensée sauvage, pp.5-10.
- MUCCHIELLI, A. (1986). *L'Identité*, Paris, PUF.
- NDIAYE, P. (2008). *La Condition Noire, Essai sur une minorité française*, Paris : Calmann-Lévy.
- NOCUS, I. (2014). « Etre bilingue, une chance pour les enfants », in *L'essentiel Cerveau & Psycho*, Aout-octobre 2014, pp.90-95.
- PACHERIE, E. (2004). « L'empathie et ses degrés », in BERTHOZ, A., JORLAND, G., (dir.), *L'empathie*, Paris : Odile Jacob, pp. 149-180.
- PAILLE, P., MUCCHIELLI, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin.
- PERRENOUD, P. (2001). « Travail sur l'habitus des enseignants, Analyse des pratiques et prise de conscience, in *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles : De Boeck, pp.181-208.
- RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris : Éditions du Seuil.
- REY O., FEYANT A. (2012). *Vers une éducation plus innovante et créative*, ifé, Institut français de l'Education, n°70 janvier 2012.
- ROSSETTO, J. (2007). *Jusqu'aux rives du monde, Une école de l'expérience*, Striana éditions.
- RYNGAERT, J.P. (2008). *Introduction à l'analyse du théâtre*, Paris : Armand Colin.
- SAMBA, M. (2009). « Les littératures francophones en France. »

- SIARY, G. (1996) « L'identité comme fiction », in *Figures de l'interculturalité*, collection le fil du discours, Montpellier : Praxiling, pp.209-235.
- SKANDRINI, S., MANSOURI, M., MORO, M.R. (2008). « La virginité, un alibi postcolonial », in *L'autre*, Cliniques, cultures et sociétés, vol. 9, Grenoble : La pensée sauvage, pp. 325-331.
- SKANDRANI, S. (2011). *Les mille et une voix de Shahrazade, construction identitaire des adolescentes d'origine maghrébine en France*, Grenoble : La pensée sauvage.
- TERRISSE, B., LEFEBVRE, M.L. (2007). « L'école résiliente : facteurs de risque, facteur de protection et sentiment d'efficacité collective », in CYRULNIK, B., POURTOIS, J-P. (dir.), *Ecole et résilience*, Paris : Odile Jacob, pp. 47-75.
- RABATEL, A. (2007). « Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique », *Education et didactique*, vol. 1, n°2, pp. 89-116.
- TEXIER, D. (2011). *Adolescences contemporaines*, Paris : Editions érès.
- THURAM, L. (2010). *Mes étoiles noires, De Lucy à Barak Obama*, Paris : Editions Philippe Rey.
- TISSERON, S. (2010), *L'empathie au cœur du jeu social*, Paris : Albin Michel.
- TREICH, L., SEGUREL, M. (2013). « Cultures, art et adolescence », in *L'adolescent entre marge, art et culture*, Paris : Editions érès.
- TROCME FABRE, H. (1987). *J'apprends donc je suis*, Paris : Editions d'organisation.
- TROCME FABRE, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris : Editions d'organisation.
- VARELA, F. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris : Editions du Seuil.
- VINSONNEAU, G. (2003). *Culture et comportement*, Paris : Armand Colin.

WIERZBICKA, A. "Japanese key words and core cultural values" Cambridge University Press, 1991, p. 333-385.

WINNICOTT, D.W. (1971). *Jeu et réalité*, Paris : Gallimard.

WINNICOTT, D.W. (1999). *L'enfant la psyché et le corps*, Paris : Editions Payot et Rivages.

WUNENBURGER, J.J. (2003). *L'Imaginaire*, Que sais-je ? Paris : PUF.

ZAVALLONI, M. (2007). *Ego-écologie et identité : une approche naturaliste*, Paris : PUF.

Bibliographie thématique

Grandir en situation transculturelle

AUTANT DORIER. C. (2008). « Trajectoires familiales et expériences migratoires : transmission et recompositions identitaires », Acte du colloque *Travailler avec des enfants et des parents venus d'ailleurs*, Grenoble 5mars 2008, Observatoire de l'enfance.

FIELOUX, M., MESTRE, C., MORO, M R, (2008) « Une anthropologue dans la cité », in *L'autre, Cliniques, cultures et sociétés*, 2008, Vol.9, n°1, Grenoble : la pensée sauvage, pp.11-36.

KUREISHI, H. (1988). *Sammy and Rosie Get laid, the Script and the Diary*, London: Faber and Faber.

KUREISHI, H. (1986). *My Beautiful Laundrette and other writings*, London: Faber and Faber.

KUREISHI, H. (1996). *The Buddha of Suburbia*, London: Faber and Faber.

KUREISHI, H. (1995). *The Black Album*, London: Faber and Faber.

KUREISHI, H. (1997). *My Son the fanatic*, London: Faber and Faber.

LACHAL, C. (2008). « Petit jeu pour commencer », in *Cliniques du jeu, jouer, rêver, soigner, ici et ailleurs*, pp.31-45. LUDI, G. (2005). « L'enfant bilingue, chance ou surcharge ? », in *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme*, Université de Nantes, CRINI, pp. 11-32.

MANSOURI, M. (2013), *Révoltes postcoloniales au cœur de l'Hexagone, Voix d'adolescents*, Paris : PUF.

MORO, M.R. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, Paris : La Découverte.

- MORO, MR., DE La Noë, MOUCHENIK, Y. (2004). *Manuel de psychiatrie transculturelle, travail clinique, travail social*, Editions La Pensée Sauvage.
- MORO, M.R. (2007), *Aimer ses enfants ici et ailleurs*, Paris : Odile Jacob.
- MORO, M.R. (2010), *Nos enfants demain, pour une société multiculturelle*, Paris : Odile Jacob.
- NOCUS, I. (2014). « Etre bilingue, une chance pour les enfants », in *L'essentiel Cerveau & Psycho*, Aout-octobre 2014, pp.90-95.
- LACHAL, C., ASEN, H., MORO, M.R. (2008). *Cliniques du jeu, Jouer, rêver, soigner, ici et ailleurs*, collection transculturelle, Grenoble : La Pensée Sauvage.
- MORO, M.R. (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*, Entretiens avec Joanna et Denis Peiron, Paris : Bayard.
- MESTRE C., MOUCHENIK Y. (2008). « Les violences faites aux mémoires », in *L'autre, Cliniques, cultures et sociétés*, vol. 9, n° 2, Grenoble : La pensée sauvage, pp. 5-10.
- SKANDRANI, S. (2011). *Les mille et une voix de Shahrzade, construction identitaire des adolescentes d'origine maghrébine en France*, Grenoble : La pensée sauvage.

Adolescence

- ALLOUCHE. (dir) (2010), *Confiance et Langage*, Paris : Editions In Press.
- ERIKSON, E. (1972). *Adolescence et Crise, La Quête de l'Identité*, Paris : Flammarion.
- GUTTON, P. (2008). *Le Génie Adolescent*, Paris : Odile Jacob.
- LE BRETON D., (dir), *Cultures adolescentes, Entre turbulence et construction de soi*, Paris : Autrement.

MARCHAND, D., LETENDRE, R. (2010). « De l'affiliation et de la transmission ou des risques de devenir soi », in *Adolescence et Affiliation, Les risques de devenir soi*, Québec : Presses de l'université du Québec, pp.1-8.

MARTY F., HOUSIER F. (2007). *Eduquer l'adolescent, pour une pédagogie psychanalytique*, Nîmes, Champ Social éditions. TEXIER, D. (2011), *Adolescences contemporaines*, Paris : Editions érès.

WINNICOTT, D.W. (1971). *Jeu et réalité*, Paris : Gallimard.

WINNICOTT, D.W. (1999). *L'enfant la psyché et le corps*, Paris : Editions Payot et Rivages.

L'identité

ADEN, J. (2007). (dir.), *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*, Paris : Le Manuscrit.

BOLLE DE BAL, M, *Reliance, Déliaance, Liance : émergence de trois notions sociologiques*, Société numéro 80.

CASTILLO, M-C. (2006). « Etre soi, être un autre : point de vue clinique sur les mutations de l'identité », in ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (dir.), *Les métamorphoses de l'identité*, Paris : Ed Economica.

CIEN, (2008). Centre Interdisciplinaire sur L'Enfant, *Comment se faire entendre à l'école*, CRDP Aquitaine. GARDNER, H. (1993). *Les Intelligences Multiples*, Paris : Éditions Retz.

HERITIER, F. (2012). *Le sel de la vie*, Paris : Odile Jacob.

MOLINIE, M. (2009). « Réflexivité et culture de l'écrit pour une conception réflexive de la littéracie », in *Cahiers de sociolinguistique*, n°14, pp. 103-128.

MOLINIE, M. (2014). « (Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés », *Glottopol*, n°24.

MUCCHIELLI, A. (1986). *L'Identité*, Paris : PUF.

PERRENOUD, P. (2001). « Travail sur l'habitus des enseignants, Analyse des pratiques et prise de conscience, in *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles : De Boeck, pp.181-208.

RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris : Éditions du Seuil.

SIARY, G. (1996) « L'identité comme fiction », in *Figures de l'interculturalité*, collection le fil du discours, Montpellier : Praxiling, pp. 209-232.

VARELA, F. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris : Editions du Seuil.

ZAVALLONI, M. (2007). *Ego-écologie et identité : une approche naturaliste*, Paris : PUF.

Histoire et identité

FANON, F. (1961). *Les damnés de la terre*, Paris : Gallimard.

FANON, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*, Paris : éditions du Seuil.

NDIAYE, P. (2008). *La Condition Noire, Essai sur une minorité française*, Paris : Calmann-Lévy.

Education contre le racisme

BEJI, H. (1999). « La civilité, culture perdue de l'humain », in *Nous et les autres, Les cultures contre le racisme*, Paris : Babel, pp.167-177.

BEN JELLOUN, T. (2009). *Le racisme expliqué à ma fille*, Paris : Seuil.

THURAM, L. (2010). *Mes étoiles noires, De Lucy à Barak Obama*, Paris : Editions Philippe Rey.

La résilience

ANAUT, A.M. (2006). « La résilience au risque de la psychanalyse ou risque de la résilience », in CYRULNIK, B., DUVAL, P. (dir.), *Psychanalyse et résilience*, Paris : Odile Jacob, pp. 77-104.

ANAUT, A.M. (2007). « Humour et résilience à l'école », in CYRULNIK, B., POURTOIS, J-P. (dir.), *Ecole et résilience*, Paris : Odile Jacob, pp. 327-350.

CYRULNIK, B. (2000). *Les Nourritures affectives*, Paris : Odile Jacob.

CYRULNIK, B. (2001). *Les Vilains petits canards*, Paris : Odile Jacob.

CYRULNIK, B. (2002). *Un merveilleux malheur*, Paris : Odile Jacob.

CYRULNIK, B. (2003). *Le murmure des fantômes*, Paris : Odile Jacob.

CYRULNIK, B. (2006). *De chair et d'âme*, Paris : Odile Jacob.

CYRULNIK, B. (2010). *Mourir de dire*, Paris : Odile Jacob.

CYRULNIK, B. (2011). *Quand un enfant se donne la mort*, Paris : Odile Jacob.

CYRULNIK, B. JORLAND G., (dir) (2012) *Résilience Connaissances de Base*, Paris : Odile Jacob.

CYRULNIK, B. (2012). *Sauve-toi la vie t'appelle*, Paris : Odile Jacob.

GAYET, D. (2007). « Réussite et échecs paradoxaux » in CYRULNIK, B., POURTOIS, J-P. (dir.), *Ecole et résilience*, Paris : Odile Jacob, pp.29-43.

HAWKES, L. (2010). « Une pensée qui contient : A.T et mentalisation », Cairn, 2, n° 134.

TERRISSE, B., LEFEBVRE, M.L. (2007). « L'école résiliente : facteurs de risque, facteur de protection et sentiment d'efficacité collective », in CYRULNIK, B., POURTOIS, J-P. (dir.), *Ecole et résilience*, Paris : Odile Jacob, pp. 47-75.

Culture et éducation

- BECKER, HS. (2009). *Comment parler de la société*, Paris : La Découverte
- BERRY, M. (2008). *That's not me, Learning to cope with sensitive cultural issues*.
- BRUNER, J. (1996). *L'Éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris : Éditions Retz.
- BRUNER, J. (1990). *Car la culture donne forme à l'esprit, De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris : Éditions Retz.
- BRUNER, J. (2000). *Cultures et modes de pensée, L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris : Retz.
- BRUNER, S.J. (2002), *Pourquoi nous racontons-nous des histoires*, Paris : Retz.
- VINSONNEAU, G. (2003), *Culture et comportement*, Paris : Armand Colin.
- WIERZBICKA A, "Japanese key words and core cultural values" Cambridge University Press, 1991, p. 333-385.

Education interculturelle

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. PORCHER, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*, Paris : PUF.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999). *L'Éducation Interculturelle*, Paris : PUF.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2006). *Les métamorphoses de l'Identité*, Paris : Editions Economica.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène, Pour un humanisme du divers*, Paris : Editions Economica.
- BERTUCCI, M.M., BOYER, I. *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*, L'Harmattan, Paris, 2010.

CLERC, S., RISPAIL, M. (2008). « Former aux langues et aux langues des autres, une gageure ? », in *Langues-cultures à l'école primaire, quelle diversité pour quelle cohérence ?*, pp. 277-292.

COLIN, L. MULLER B. (1996). *La pédagogie des rencontres interculturelles*, Paris : Anthropos-Economica.

CORBLIN, C., SAUVAGE, J. *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école*, L'Harmattan, Paris, 2010.

DE CARLO, M. (1998), *L'interculturel*, CLE International.

FERREOL, G et JUCQUOIS, G. (2004), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin.

GROUX, D. (2002). *Pour une éducation à l'altérité*, Paris : L'Harmattan.

Apprentissage coopératif

BAUDRIT, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif, Plus qu'une méthode collective ?*, Bruxelles : De Boeck.

BAUDRIT, A. (2007). *L'apprentissage coopératif, Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Bruxelles : De Boeck.

BAUDRIT, A. (2007). *Relations d'aide entre élèves à l'école*, Bruxelles : De Boeck.

CICUREL, F. (2006). « La classe de langue en lieu ordinaire, une interaction complexe », in *Acquisition Interaction en Langue Etrangère*, 16, pp.145-164.

JOHNSON, D., JOHNSON, R., HOLUBEC, E. (1994). *Cooperative learning in the classroom*, Alexandria: ASCD.

La motivation

- FAVRE, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*, Paris : Dunod.
- FAVRE, D. (2010). *Cessons de démotiver les élèves, 18 clés pour favoriser l'apprentissage*, Paris : Dunod.
- Favre, D. (2012). *Les neurosciences inspirent l'enseignement*, L'essentiel n°11 août-octobre 2012, pp. 40-47.
- FENOUILLET, (2006). *Motivation et réussite scolaire*, Paris : Dunod.
- FABRE, H. (1987). *J'apprends donc je suis*, Paris : Editions d'organisation.
- TROCME-FABRE, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris : Editions d'organisation.

Education et pratiques artistiques

- ACKROYD, J. (2006), *Research methodologies for drama education*, Trentham Books Limited
- ADEN, J. (2008). (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, Paris : Le Manuscrit.
- ADEN, J., PICCARDO, E. (2009). (dir.), *La créativité dans tous ses états : enjeux et potentialités en éducation*, Synergies Europe, numéro 4.
- ADEN, J. (2010). *Rencontre interculturelle autour de pratiques théâtrales*, Projet ANRAT-IDEA Europe.
- ADEN, J. (2006). "To play, to act...perchance to learn?" in *Les cahiers pédagogiques*, n° 448.
- ADEN, J. (2005). « Apprendre l'anglais en jouant à l'acteur », in *Le Monde de l'éducation*.
- ADEN, J. (2006). « Corps, geste et parole. Apprendre par l'action : le geste et la parole », in TARDIEU, C. (dir.), *Se former pour enseigner les langues à l'école*

primaire, Paris : Ellipses, pp. 103-129.

CLERC, Stéphanie. (2008). « Les apports de la pratique théâtrale en classe d'accueil », in ADEN, J. (ed.) *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*, Paris: Le Manuscrit, pp. 133-146.

CLERC, Stéphanie. (2009). *Un atelier théâtre en classe d'accueil*. . Paris: Franc parler.

FELDHENDLER, D. (2013). « Théâtre et Récits de vie : mettre la vie en scène pour un Agir Social », in *La mise en récit de soi, place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales*, Lille : Septentrion, Presses Universitaires, pp. 159-171.

MEIRIEU, M. (2010). *Se (re)connaître par le théâtre, école, éducation spécialisée, formation*, Lyon, 3eme édition, Chronique Sociale. DALLEZ. G. « La voix de l'autre : réflexions sur une pratique de la langue par le théâtre », in *Les Langues modernes*, revue trimestrielle, n° 3, 1997

REY O., FEYANT A., *Vers une éducation plus innovante et créative*, ifé, Institut français de l'Education, n°70 janvier 2012.

ZAZK, J. (2008). « L'éducation et l'expérience de l'art », in ADEN, J. (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques, Créativité, expérience esthétique et imaginaire*, Paris : Le Manuscrit.

LUBART, T. (2003). *Psychologie de la créativité*, Paris : Armand Colin.

L'empathie

BERTHOZ, A., JORLAND, (2004). *L'Empathie*, Paris : Odile Jacob.

DECETY, J. (2011). « L'empathie ou l'émotion partagée », *L'essentiel* n°7, août, pp. p. 29.

PACHERIE, E. (2004). « L'empathie et ses degrés », in BERTHOZ, A.,

JORLAND, G., (dir.), *L'empathie*, Paris : Odile Jacob, pp. 149-180.

TISSERON, S. (2010), *L'empathie au cœur du jeu social*, Paris : Albin Michel.

La parole

BRETON, P. (2003,2007). *Eloge de la parole*, Paris : La Découverte.

GUSDORF, G. (1952). *La parole*, Paris : PUF.

BENTOLILA, A. (2007). *Le Verbe contre la barbarie*, Paris : Odile Jacob.

L'imaginaire

AUGER, N., DERVIN, F., SUOMELA-SALMI, E. (2009). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement –apprentissage des langues étrangères*, Paris : L'Harmattan.

GRASSI, V. (2005). *Introduction à la sociologie de l'imaginaire, une compréhension de la vie quotidienne*, Paris : Editions Eres.

LEGROS, P. (2006). *Sociologie de l'imaginaire*, Paris : Armand Colin.

WUNENBURGER, J.J. (2003). *L'Imaginaire*, Que sais-je ?, Paris : PUF.

Les émotions

GOLEMAN, D. (1998). *L'intelligence émotionnelle. Accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*, Paris : J'ai lu.

GOLEMAN, D. (2006). *Social intelligence*, New York : BantamDell.

GOLEMAN, D. (2007). *Quand l'esprit dialogue avec le corps*, Editions Guy Trédaniel.

LUDWIG, P. (2011). « Les émotions fictionnelles », in *Les émotions au pouvoir*,

n°7, L'essentiel, Cerveau & Psycho.

L'entretien

BARDIN, L. (1997). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF.

BLANCHET, A., GOTMAN, A. (2007). *L'Enquête et ses Méthodes, L'Entretien*, 2eme édition refondue, Paris : Armand Colin.

CAIN, A., ZARATE, G. (2006). *L'entretien : ses apports en didactique des langues*, Paris : Editions Le Manuscrit.

Les pronoms

CHARAUDEAU, P., (1992), Grammaire et sens de l'expression, Paris : Hachette.

FRACCHIOLLA, B. (2006). « Systèmes pronominaux et construction d'identité », in *L'information grammaticale*, pp.43-48.

MAURY-ROUAN, C., VION, R., BERTRAND, R. (2007). “ Voix de discours et positions du sujet, Dimension énonciative et prosodique », in *Cahiers de praxématique*, 49, pp.

RABATEL, A. (2007). « Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique », *Education et didactique*, vol. 1, n°2, pp. 89-116.

Analyse du theatre

RYNGAERT, J.P. (2008). *Introduction à l'analyse du théâtre*, Paris : Armand Colin.

TOME 2 ANNEXES

UNIVERSITE DE CERGY-PONTOISE

Doctorat

UFR d'ETUDES ANGLOPHONES

Didactique de l'anglais

LEBDIRI KARIMA

Titre

Vers une pédagogie transculturelle des langues-cultures

Sous-titre

L'émergence d'une parole qui fait sens pour les adolescents

Thèse dirigée par ADEN Joëlle

Annexe 1 : Manifeste pour l'adolescence dans sa diversité de Marie Rose Moro¹¹³

Banals mais sublimes, familiers mais inquiétants, tels sont nos adolescents d'aujourd'hui et de demain, d'ici et d'ailleurs... On dit les aimer, souvent ils nous intriguent et trop souvent, ils nous font peur. Les regards sur nos adolescents doivent être interrogés, l'évolution des savoirs et des manières de faire avec eux, aussi.

On dit, en effet, que c'est le plus bel âge de la vie, et c'est souvent ainsi. Pourtant, en même temps, on l'associe à l'ennui, à la révolte, aux transgressions, aux questionnements identitaires ou au besoin d'utopie. On l'oublie dès qu'on en est sorti, au moins en partie et dans ses aspects les plus spécifiques. Pourtant, on cherche à retrouver notre adolescence dès que l'occasion se présente, c'est le fameux "jeunisme" auquel on a du mal à échapper, si on en croit les magazines.

Fascination et répulsion semblent caractériser notre regard sur nos adolescents, rares et précieux, dans nos sociétés occidentales. Adolescents qui semblent très vite décevoir leurs parents quand ils ne se comportent pas comme eux l'imaginaient et l'avaient anticipé. On attend tant de nos adolescents que, forcément, ils nous déçoivent. Cela est pour moi une constatation quotidienne dans mes consultations avec les adolescents et leurs parents d'où qu'ils viennent que je recevais d'abord à la maison des adolescents de l'hôpital Avicenne, Casita, dans la banlieue parisienne et maintenant à la maison des adolescents de Cochin, la Maison de Solenn, au cœur de Paris.

Ici et là-bas, je constate que les adolescents consultent beaucoup avec des souffrances qui s'expriment par le corps, corps affamé dans l'anorexie-boulimie ou alourdi à l'extrême dans l'obésité, corps mutilé avec des attaques de toutes sortes sur son intégrité, corps mis en danger par des risques de toutes sortes. Que ce soit par la vitesse et les accidents qui en découlent ou par la prise d'alcool ou de toxiques qui les lancent dans des escalades effrénées à la recherche de sensations et plus tard d'anesthésie.

Les adolescents se soumettent à de rudes épreuves, à de véritables auto-sabotages de leurs désirs et de leur énergie de vie. Car c'est la vie même qui est en jeu dans les tentatives de suicide à l'adolescence (toujours aussi nombreuses en France),

¹¹³ Paru dans Le Monde, septembre 2010.

quand ce n'est l'avenir qui est attaqué et le lien à l'autre dans les phobies scolaires en augmentation dans toute l'Europe de l'Ouest.

Ces adolescents après un événement parfois minime survenu à l'école ou sur le chemin de l'école, parfois sans qu'aucun facteur déclenchant soit mis en évidence, n'arrivent plus à assumer leur statut de collégien ou de lycéen : l'angoisse les étreint

à l'idée même de se préparer pour se rendre à l'école et ils sombrent dans les angoisses incommensurables, impossibles à maîtriser.

Les facteurs de ce désordre contemporain sont multiples, certains ont d'ores et déjà pu être identifiés comme les attentes trop importantes sur des adolescents vulnérabilisés par notre désir et nos attentes trop lourdes, des facteurs de vulnérabilité individuelle en particulier des garçons ou encore des facteurs pédagogiques avec des méthodes qui mettent en échec, de manière profonde, ces adolescents en quête d'une reconnaissance trop grande.

Mais d'autres paramètres restent à identifier et à analyser. Et l'on voit apparaître de nouvelles formes d'expression de la souffrance adolescente, qui constituent des voies de recherche actuelles tant les mécanismes sont encore mal connus. Les addictions à Internet chez des adolescents qui petit à petit se retirent de leur monde familial et scolaire pour s'enfermer dans leurs chambres rivés à leurs écrans dont ils usent et abusent pour ne plus penser et s'extraire de relations qui les blessent et perdent tout sens.

Ou encore, ces nouvelles formes d'anorexies prépubères qui touchent de très jeunes filles intelligentes et dynamiques qui n'arrivent pas à entrer dans la féminité et refusent toute forme sexuée.

Les adolescents consultent plus et tout particulièrement les garçons qui sont les plus vulnérables, comme le montrent toutes les études cliniques et les rapports sur la souffrance des enfants et des adolescents comme par exemple celui de l'Inserm de 2005, à l'exception de l'anorexie qui touche surtout les filles. Ils consultent plus parce que les besoins augmentent mais aussi parce que le recours à la pédopsychiatrie est plus aisé qu'hier.

Mais au moment où les adolescents, leurs parents ou les professionnels qui s'occupent d'eux sont enclins à demander de l'aide précocement et de manière le plus souvent adaptée, le paradoxe est complet : les structures susceptibles de les accueillir et de les aider affichent des délais d'attente de plus en plus longs, allant parfois jusqu'à plus de six mois, ce qui, à l'échelle d'un adolescent, n'a aucune signification.

Aujourd'hui, je ressens un sentiment d'ennui, de mal-être, de difficultés à trouver de la force en moi : dans six mois, ces prémices de la dépression souvent mal repérée à l'adolescence seront devenues des urgences avec un risque suicidaire dépassé et une perte de confiance en l'adulte à vous aider quand c'est nécessaire et vital. On pousse, à juste titre, à la détection précoce, mais ensuite on n'organise pas les systèmes d'accueil et de soins pour assurer des suivis adaptés,

suffisamment longs et patients pour qu'ils modifient en profondeur le cours de la vie de ces adolescents.

Cela est particulièrement criant à l'adolescence comme le montre le dernier rapport du Conseil économique et social qui dénonce les délais d'attente en pédopsychiatrie ou comme l'avait montré le rapport de la Défenseure des enfants de 2007 sur la santé mentale des enfants et des adolescents. Il y a un paradoxe qu'il faut dénoncer avec vigueur entre les demandes de la société pour qu'on s'occupe de ses enfants et ses adolescents et le peu de moyens donnés à la pédopsychiatrie ces dernières années malgré les mobilisations collectives, les rapports, les études... Et aujourd'hui, on va même jusqu'à faire disparaître une de leurs porte-parole, la Défenseure des enfants...

De là vient mon intérêt pour m'engager dans ce champ de l'adolescence, pour participer activement à la réflexion de la clinique et de la société sur les nouvelles modalités d'approche de la souffrance à l'adolescence, sous toutes ses formes. Depuis quelques années en effet, avec l'aide de quelques aventuriers, je me suis engagée activement dans la construction de nouveaux dispositifs d'accueil et de soins des adolescents, en particulier dans ce que l'on appelle aujourd'hui les maisons des adolescents. Ces maisons ont pour principe de prendre en charge les adolescents dans toutes leurs dimensions somatiques, psychologiques, scolaires, éducatives, psychiatriques...

D'accueillir sans conditions les adolescents qui ne sont pas encore suivis, tous seuls ou accompagnés de leurs parents ou de l'école par exemple. Accueillir, mais aussi conseiller sur le plan juridique avec les points d'accès aux droits installés dans ces maisons des adolescents, "MDA" comme ils les appellent souvent, et ensuite orienter si besoin ou prendre en charge l'adolescent et sa famille.

Le deuxième temps est celui de la consultation individuelle ou familiale et, en fonction des lieux, des spécificités ont été développées : à la Maison de Solenn ou à Casita, il existe des consultations pédiatriques, gynécologiques, diététiques, sociales, psychologiques ou psychiatriques, mais aussi transculturelles pour les enfants de migrants, des consultations pour les mineurs étrangers isolés ou des consultations adoption internationale pour les enfants de l'adoption...

Mais aussi des groupes de parole pour les parents d'adolescents en souffrance, des groupes de frères et sœurs d'adolescents en souffrance... Et en fonction des besoins du contexte, d'autres consultations peuvent être développées. Enfin, vient la possibilité d'une hospitalisation à temps partiel ou pour la Maison de Solenn des lits d'hospitalisation. Mais reste un point supplémentaire qui caractérise l'adolescence et qui est largement utilisé dans les maisons des adolescents et tout particulièrement à la Maison de Solenn, pionnière en la matière : c'est la nécessité de passer par la créativité artistique pour accéder à ce qui est propre à l'adolescence, à savoir un besoin de chercher son être par toutes les voies possibles et l'art est un média privilégié.

D'où ces ateliers, musique, radio, slam, danse, écriture, lecture, ateliers philosophiques ou ateliers théâtre mais aussi les modes de réappropriation de soi que sont le sport, l'esthétique ou la cuisine. Ressentir, exprimer et rendre beau ce

que l'on ressent, créer de nouvelles formes de soins et d'engagement dans le lien à l'autre, devient alors une nécessité lorsqu'on cherche la rencontre avec l'adolescent et sa transformation.

Il y a donc une nécessité d'inventer, d'innover, d'imaginer des manières de soigner qui s'adaptent aux adolescents et à leur temporalité, à leur subjectivité aussi. Vouloir, par exemple, faire des psychothérapies à l'adolescence sans prendre en compte ces caractéristiques intimes des adolescents et de leurs liens à l'autre est peine perdue.

Là aussi, il y a un défi à relever, un défi collectif, comme tous les grands défis qui changent les manières de penser et de faire de tous. C'est aussi un de nos axes de recherches actuels, ô combien nécessaire dans la mesure où très peu de travaux sont disponibles dans le monde sur ces soins de l'être à l'adolescence.

D'où la nécessité de réunir tous ceux qui vivent avec ces adolescents, qui les éduquent, qui les soignent quand c'est nécessaire et qui, tous, se soucient d'eux. Confronter les regards, essayer de comprendre leurs besoins et d'anticiper les nouvelles demandes. Apprendre d'eux aussi, se laisser toucher par eux et par leurs parents qui ont un métier difficile, celui d'être parents d'ados, une étape à inventer parfois dans le doute et la souffrance.

Car, autant on s'est intéressé, ces dernières années, à la parentalité au début de la vie des enfants, autant on a négligé la parentalité à l'étape adolescente. Comme si cela allait de soi, comme si l'essentiel était déjà joué. En observant le terrain et en convoquant professionnels et experts, on cherche à tirer des leçons pour agir. Certaines sont déjà connues, d'autres restent à analyser. Citons pêle-mêle : se souvenir qu'à l'adolescence tout est possible, tout est encore possible et qu'il faut donc ne pas renoncer à éduquer, à comprendre la souffrance, ne pas renoncer à consoler, soigner, ne pas renoncer à protéger. Les adolescents ont le droit à une première mais aussi une seconde chance, quand c'est nécessaire.

Se rappeler encore que punir de manière brutale et en ignorant la notion de développement de l'adolescent, punir sans éduquer, sans protéger, sans soigner d'abord et avant tout, c'est se condamner à la rupture des liens qui définissent l'humain, se condamner à la répétition du traumatisme et de la violence contre soi et contre les autres, se condamner à une société qui perdrait son âme en introduisant la violence au début même de la vie d'adulte.

La leçon encore des professionnels de terrain qui savent que bien traiter les adolescents et en particulier les plus vulnérables, ne pas mépriser leurs parents, en particulier les plus modestes, c'est prévenir au sens noble du terme, c'est éduquer, enfin c'est soigner, autant d'étapes vitales qui, en ces temps frileux, sont trop souvent ignorées ou dénigrées.

La leçon encore de la diversité des adolescents et des parcours à reconnaître et à accepter dans notre société multiculturelle qui n'accorde pas à tous ses adolescents les mêmes chances.

En effet, ayant appris mon métier de pédopsychiatre dans la banlieue parisienne, j'ai très vite été sensibilisée à la diversité linguistique des adolescents de notre société française, à la diversité de leurs histoires familiales et collectives mais aussi à l'impact de la grande histoire et en particulier de l'histoire coloniale sur leur destin de minorités en France.

Adolescents, ils le sont, d'abord et avant tout, Français aussi la grande majorité d'entre eux. Ils sont français et... autre chose parfois dans des identités complexes qui n'effacent pas l'histoire qui les a précédés et qui leur a légué une autre langue maternelle ou une autre couleur de peau que celle de la majorité. Et obliger ces adolescents à vivre dans une culture de retrait du monde, à rester aux marges, à effacer leur altérité a un coût psychique fort et un coût pour la société bien inutile à payer.

Leur donner une place active et créative au sein d'une société qui reconnaît tous ses adolescents et assume la question de la diversité est bien plus enthousiasmant. Ce modèle, par ailleurs, permet d'inclure plutôt que d'exclure ce qui, comme l'a si bien montré Barack Obama, est un facteur de cohésion sociale. La question culturelle doit sortir des banlieues pour s'inscrire dans le cœur des villes et de nos sociétés devenues, en France et dans toute l'Europe de l'Ouest, multiculturelles.

Et les adolescents par leur nécessité de se confronter aux normes et aux fondements mêmes du lien social et de la société nous le rappellent, en particulier les enfants de migrants, de couples mixtes, les enfants de l'adoption internationale... et tous ceux qui pour une raison ou une autre traversent des langues, des univers familiaux ou des mondes multiples. Ces adolescents nous obligent aussi à avancer dans la création d'imaginaires de la diversité si importants pour ne pas renoncer à changer le monde ou du moins son lien au monde dans sa diversité.

D'où l'importance de penser ensemble et de manière pluridisciplinaire pour, ensuite, pouvoir agir de manière intelligente et sensible, de manière individuelle et collective.

Annexe 2 : Objets artistiques constituant la trame du scénario 1

« *Voyage contre l'oubli : découverte de l'apartheid et de la période post apartheid en Afrique du Sud* »

	Oeuvre	Auteur	Intérêt du document pour le scénario
Cinéma	<i>A Dry White Season</i>	Euzhan Palcy Née le 13 juillet 1958 à Martinique	1976. Benjamin du Toit, un Afrikaner, et sa famille, vivent à Johannesburg, où Benjamin est professeur d'histoire. Lorsque le fils de son jardinier noir est arrêté lors d'une manifestation à Soweto, Benjamin prend conscience de l'horreur du système ségrégationniste qui sévit dans le pays et fait tout son possible pour défendre leurs droits.
	<i>Cry Freedom</i>	Richard Attenborough	Cry Freedom retrace l'histoire de l'activiste noir Steve Biko mort en détention dans des circonstances suspectes.
???	<i>Fools</i>	Ramadan Suleman	Charterston Township, 1990. Le professeur Zamani est respecté dans le township malgré de nombreux viols mais la communauté ferme les yeux. Autrefois il s'était rebellé contre la politique d'apartheid. Zani, le frère d'une des jeunes filles violées revient au township après ses études et décide de rompre le silence.
Documentaire	<i>Classified People</i>	Yolande Zauberman	Documentaire tourné clandestinement pendant l'apartheid. Ce documentaire présente l'horreur de la classification raciale et les impacts de celle-ci au sein d'une même famille.
Exposition	“Les arts de la coexistence” présentée au musée des Arts Derniers	Bruce Clarke, commissaire de l'exposition	Découverte des œuvres de Bruce Clarke, artiste plasticien Sud-Africain qui crée à partir de fragments déchirés. Rencontre avec l'artiste au collège afin d'échanger autour de son parcours personnel et artistique et son engagement contre l'apartheid. L'exposition visait à refléter la diversité des productions artistiques en Afrique du Sud avec un regard sur le passage des arts de la résistance pendant l'apartheid aux arts de la coexistence.
Danse	“We must eat our suckers with the wrappers on”	Robyn Orlin	Cette chorégraphie où se mélangent danse, théâtre et chant est interprétée par 15 interprètes noirs qui à travers les sens font tomber le tabou et le silence qui règnent autour du sida. Robyn Orlin élabore un théâtre d politique, elle en appelle à la conscience du spectateur.

Musique	Festival Africolor	Dizu Plaatjies et Ibuyambo au theatre Philipe Gérard	Dizu Plaatjies, fils d'un guérisseur africain traditionnel, a grandi à Langa, quartier noir du Cap
Rencontre	Amnesty International	Intervenante d'Amnesty Internationale spécialiste de l'apartheid	Origine de l'apartheid en Afrique du Sud Qu'est-ce que l'idéologie raciste ? Déconstruction de l'idéologie Définition des Droits de l'Homme (origines, but, combat humain)
Pratique artistique : atelier danse mené par Max Diakok, danseur et chorégraphe de la compagnie Boukousou			

Le premier scénario pédagogique-artistique s'articule autour de trois phases :

PHASE 1 : Amorce d'un regard réflexif pour une prise de conscience de la représentation de soi et de l'autre

- 1) Rencontre avec Amnesty International (découverte de la réalité de l'apartheid, combat politique et humain mené par Nelson Mandela au sein de l'ANC, African National Congress)
- 2) Analyses filmiques (extraits) : ressenti, interprétation, analyses de certains procédés et impact sur l'interprétation.
- 3) Visite de l'exposition « Les arts de la coexistence » suivi d'une rencontre transculturelle au collège avec Bruce Clarke (histoire migratoire, prise de position contre l'apartheid, du trauma à la création artistique)
- 4) Construction progressive de l'écriture :
 - e) Réfléchir à une situation conflictuelle transgénérationnelle
 - f) Pays ou ville où se déroule l'histoire
 - g) Personnages (nom, âge, pays d'origine, capacités relationnelles, relations avec la famille, les amis, gestion des émotions, rêves)
 - h) Personnages et environnement : comment se sentent-ils dans le pays où ils-vivent ? Que voudraient-ils changer ?

PHASE 2 : Dire avec le corps : atelier danse

- 1) Début de l'atelier danse (2 heures toutes les 2 semaines).

Séances 1 à 3 : travail autour des fondamentaux de la danse (le corps, le temps, l'espace et la relation)

Séance 4 : le corps entre en danse autour de trois grands thèmes en rapport avec la thématique choisie. Les trois thèmes sont : l'aliénation, la liberté et la renaissance. Réinvestissement des fondamentaux autour de ces trois thèmes

Séance 5 : Improvisation, travail en binôme autour du pouvoir et de la souffrance

Séances 6 à 10 : séances préparées avec le chorégraphe en fonction de l'avancement de l'écriture et prise en compte des idées des élèves

2) Séance de préparation (en classe) au spectacle « *We must eat our suckers with the wrappers on* » au CND en présence d'une chorégraphe

Préparation au spectacle

Fiche œuvre

Titre de l'œuvre :

Nom du chorégraphe :

Nationalité du chorégraphe (La nationalité peut influencer sur le thème de la pièce. Le contexte historique, social et politique d'un pays peut être source d'inspiration pour la création d'une œuvre chorégraphique) :

Nom de la compagnie (il n'y en a pas toujours) :

Date de la représentation :

Pour mieux « entrer dans la danse », soyez attentif aux différents points soulignés dans le tableau ci-dessous :

<p>GESTUELLE</p> <p>Comment qualifieriez-vous la gestuelle utilisée ? (rapide, lente, douce, violente,...)</p>	
<p>SON</p> <p>Quels sont les différents sons que vous avez entendus au cours du spectacle ? Quels sont les différents supports sonores (texte, chant, instrument, musique enregistrée... ?</p>	
<p>DECOR/OBJETS</p> <p>Quel type de décor est utilisé ? Les danseurs utilisent-ils des objets ? Lesquels ? Ces objets ont-ils une portée symbolique ?</p>	
<p>COSTUMES</p> <p>Comment sont vêtus les danseurs ? Comment peut-on qualifier ces costumes ?</p>	
<p>LUMIERE</p> <p>Quelles couleurs sont utilisées ? Certaines couleurs sont-elles associées à des ambiances particulières ? Si oui, essayez de définir ces ambiances (moment riche en émotions, en violence...) ?</p>	
<p>Grâce à tous ces éléments (titre, nationalité, gestuelle, son, décor, costumes, lumière), que pouvez-vous dire du thème de la pièce ?</p>	

3) Retour au CND et travail avec des danseurs de la troupe (différents « jeux » et échauffement pour se relier aux autres, à l'espace et à soi). Question

autour du spectacle « Why did you all wear short dresses » puis chant en Zoulou

4) Festival Africolor

PHASE 3 L'écriture comme acte de distanciation

- 1) Création d'un espace multisensoriel autre
- 2) Représentation à la MC93 à Bobigny

Annexe 3 : Objets artistiques constituant la trame du scénario 2

	Oeuvre	Auteur	Intérêt
C i n é m a	<i>Bhaji on the Beach</i> Britannique 1993	Gurinder Chadha réalisatrice, scénariste et productrice britannique d'origine indienne née au Kenya et Meera Sal, productrice et auteure britannique	<i>Bajhi on the Beach</i> montre à travers un voyage à Blackpool les difficultés que peuvent rencontrer des jeunes filles anglaises d'origine indienne. Le rôle imposé par les parents et la tradition et leur désir d'indépendance se confrontent et s'affrontent.
	<i>A Fond Kiss</i> Britannique 2004	Ken Loach, réalisateur britannique	Le film met en scène une relation amoureuse entre deux personnes d'origines culturelles différentes. À Glasgow en Écosse, Casim, tombe amoureux de Roisin, la professeure de musique de sa sœur Tahara. Dans le bonheur de cette rencontre, il omet de lui révéler que dans une quinzaine de jours ses parents et lui vont accueillir l'épouse pakistanaise avec qui il est prévu qu'il se marie.
	<i>Bend it like Beckham</i> Britannique 2002	Gurinder Chada, réalisatrice britannique	Jess (diminutif de Jesminder) est une jeune Britannique issue d'une famille indienne. Passionnée de football et admiratrice de David_Beckham, elle est contactée par un club et voit s'ouvrir à elle des perspectives professionnelles plutôt éloignées de ce que ses parents, plutôt traditionalistes, avaient prévu pour elle.
	<i>The Buddha of Suburbia</i> Britannique 1993	Roger Michell, réalisateur britannique	Adaptation du roman d'Hanif Kureishi Citation du livre qui résume avec humour la série réalisée par Michell : <i>My name is Karim Amir, and I am an English man born and bred, almost. I am often considered to be a funny kind of Englishman, a new breed as it were, having emerged from two old histories. But I don't care- Englishman I am (though not proud of it), from the South London suburbs and going somewhere.</i> (page 3)
	<i>Water</i> Indien 2006	Deepa Metha réalisatrice et scénariste indienne	<i>Water</i> dévoile l'histoire de ces femmes condamnées à vivre comme des parias dans des ashrams parce qu'elles sont veuves. Ce film se déroule en 1938 dans l'Inde coloniale, juste avant l'arrivée de Gandhi au pouvoir. La réalisatrice a dû également faire face à un extrémisme religieux, celui des fondamentalistes hindous.

D o c u m e n t a i r e	<i>Allez, Yallah</i> Français 2006	Jean-Pierre Thorn, cinéaste	Le cinéaste dénonce les impacts de l'intégrisme religieux sur les femmes. Il offre aux spectateurs un regard intime sur des femmes qui luttent contre l'oppression et dénoncent une tendance politique qui s'appuie sur la méconnaissance de l'islam. <i>Allez, Yallah</i> montre le courage des caravanières, femmes militantes qui se déplacent de pays en pays et de ville en ville pour que les femmes prennent conscience de leurs droits juridiques et de leur droit à la liberté.
T h é â t r e	<i>Maman bohème</i> et <i>Médée</i>	Dario Fo et Franca Rame avec Ariane Ascaride	Ces deux pièces permettent de découvrir les événements qui ont contribué à la transformation des mœurs de la société au cours de la seconde moitié du XXe siècle. <i>Maman bohème</i> raconte l'histoire d'une femme partie à la recherche de son fils. Elle quitte son foyer et découvre alors un autre monde lui offrant un autre espace que celui qui l'attend à la maison et qui l'enferme dans son rôle de femme au foyer. Dans <i>Médée</i> , Ariane Ascaride se met dans la peau de Médée et nous fait part de la colère de la femme dont le mari cherche une nouvelle compagne.
	<i>Bambi, elle est noire mais elle est belle</i>	Maïmouna Gueye	Ce spectacle aborde le passage d'une culture à l'autre. La comédienne met en avant les impacts de la perception de l'altérité, sa perception personnelle de l'autre qui a été construite à partir de ses propres représentations et la manière dont elle-même a été perçue par l'autre. <i>Bambi</i> est l'histoire d'une petite fille sénégalaise qui s'est fait une représentation idéalisée du "monde blanc".
D a n s e	<i>Aski Paré</i>	Compagnie Difé Kako	Chronique lucide sur l'absence de l'homme. Difé Kako est une compagnie qui invente et met en scène un langage chorégraphique qui puise sa force dans les cultures africaines et antillaises. <i>Aski Paré</i> s'éloigne de la relation hommes-femmes et montre avec le corps comment la femme créole se construit ou se reconstruit seule.
Amnesty international : Intervention dans l'établissement afin de faire un bilan sur la situation de la femme dans le monde et découverte du sexisme en France.			
Le GAMS (Groupe femmes pour l'abolition des mutilations sexuelles et autres pratiques affectant la santé des femmes et des enfants). Cette association est constituée de femmes africaines et de femmes françaises ayant des compétences dans les champs de la santé, du social, de l'éducation, et une longue expérience de prévention des mutilations génitales féminines. Cette association est financée par le Service des Droits des Femmes et le Fonds d'Action. Deux animations dans la classe sous forme de débats sur les mariages forcés et l'excision.			
Pratique artistique : Atelier théâtre mené par Dario Costa, acteur australien de la compagnie Drama Ties			

Le scénario pédagogique-artistique 2 s'articule autour de trois phases :

PHASE 1 : Amorce d'un regard réflexif sur la représentation de soi et de l'autre

- 1) Rencontre avec Amnesty International autour du sexisme, des stéréotypes et des rôles assignés aux filles et aux garçons au travers de catalogues de jouets. Puis dans un deuxième temps, cette rencontre a permis de prendre conscience des stéréotypes autour des hommes et des femmes à partir de deux fiches, « Femmes Hommes, quelles professions¹¹⁴ ? » et « La langue n'est pas neutre¹¹⁵ » :

Chef d'entreprise

Employé de bureau

Secrétaire

Téléphoniste

Fonctionnaire

Agent de police

Contractuel-le

Agent de surface

Manœuvre

Ouvrière ou ouvrier dans le bâtiment

Réceptionniste

Contremaitre

Mécanicien-ne

¹¹⁴ Questionnaire inspiré du projet Daphne de « Solidarité femmes » La Louvière

¹¹⁵ D'après « un monde sans sexisme » - réseau Femmes Colombie Britannique - Canada

Plombier
Electricienne ou électricien
Médecin
Infirmière ou infirmier
Aide-soignante ou aide-soignant
Professeur d'enseignement secondaire
Professeur d'enseignement technique
Professeur d'université
Institutrice ou instituteur
Secrétaire
Camionneuse ou camionneur
Chauffeuse ou chauffeur de taxi
Avocat-e
Mathématicien-ne
Physicien-ne
Chimiste
Ingénieur-e
Architecte
Concierge
Garde d'enfant et aide-ménagère
Vendeuse ou vendeur
Puéricultrice ou puériculteur
Styliste
Couturière ou couturier
Agricultrice ou agriculteur
Pêcheur

« La langue n'est pas neutre »

Au masculin au féminin : comparez

Un homme facile = un homme facile à vivre	une femme facile =
Un homme à femmes = un séducteur	une femme à hommes =
Un professionnel = un sportif de haut niveau	une professionnelle =
Un coureur = un joggeur	une coureuse =
Un gars = un jeune homme	une garce =
Un homme qui fait le trottoir = un paveur	une femme qui fait le trottoir =
Un entraîneur entraîne une équipe sportive	une entraîneuse =
Et aussi.....	
« il est bon » = il est efficace	« elle est bonne » =
Et inversement	
Ce gars est une vrai « gonzesse » =	Cette fille est un vrai « mec » =

2) Analyses filmiques (extraits) : ressenti, interprétation, analyses de certains procédés et impact sur l'interprétation.

- 3) Théâtre : Maman Bohème et Médée puis rencontre avec Ariane Ascaride dans la classe
- 4) Théâtre : Bambi, elle est noire mais elle est belle
- 5) Rencontre avec le GAMS

PHASE 2 : Dire avec le corps : atelier théâtre

- 1) Début de l'atelier théâtre (2 heures toutes les 2 semaines).

Séances 1 à 3 : jeux théâtraux collectifs (clapping games, ball games, mirror games)

Séance 4 : histoire d'amour adolescente ancrée à des époques et des pays différents

Séances 5 à 10 : improvisation à partir de situations inventées par les élèves

- 2) Rencontre avec une ancienne élève du collège qui pratiquait une danse indienne, le bharata natyan. Les élèves souhaitaient intégrer des passages dansés dans leur spectacle. Ils ont donc travaillé avec Akilja qui les a aidés à inventer une chorégraphie (Annexe CD : danse d'ailleurs, venue ici). Ce temps de rencontre permet aux élèves de partager des savoirs faire et de s'appuyer sur la propre créativité des élèves.

PHASE 3 L'écriture comme acte de distanciation

- 3) Création d'un espace multisensoriel autre
- 4) Représentation à la MC93 à Bobigny

Annexe 4: Interaction 1 en Anglais

4.1. Interaction en Anglais (séance 1)

1 Enseignante: *During the excerpt I heard someone said « **téma** on dirait PVC ».*
2 *Could you tell me why you compared this suburb in South-Africa with the suburb*
3 *where some of you live in Bobigny?*
4 Amir: **Because they are black!**
5 Enseignante: *Ok but when I come to Bobigny I can see people from everywhere!*
6 Sabrina: **I think euh that it is not a question of being black but a question of**
7 **poverty!**
8 Enseignante: *What do you mean? Could you develop your answer?*
9 Sabrina: *If you live in Bobigny, it's because you haven't got enough money...*
10 *otherwise you would live somewhere else ... in a nicer place.*
11 Enseignante: *Do you mean that Bobigny is ugly?*
12 Sabrina: **I don't like this place. There is euh béton¹¹⁶, yes, concrete**
13 **everywhere, there is no city centre. It's a sad place.**
14 Fezan: **It's true that Bobigny is a sad place but I like it. Some people are very**
15 **nice and I don't' know the word serviable, and helpful.**
16 Enseignante: *Helpful.*
17 Enseignante: *Sabrina said that it is a question of poverty? What do you think?*
18 *Do you agree with her?*
19 Sarah: **Yes she's right. Plenty of families have to face poverty but some of**
20 **them are not poor like those who live in houses.**
21 Enseignante: *Do you think that there is a difference between people you've just*
22 *seen in the extract and people in Bobigny?*
23 Akilja: **Yes. In the extract they are all black but here you can find white and**
24 **black people... I mean not only... black and white because I think there are**
25 **not only two colours.**
26 Enseignante: *Why do you say two colours? Are there other colours?*
27 Cynthia: **Not really but for instance Chinese people are not black but they**
28 **are not white some people say they are yellow but I think they are not euh**
29 **yellow.**
30 Enseignante: *You see it is really hard to give someone a colour and if we do that*
31 *we will never finish because we all have a different complexion¹¹⁷.*

¹¹⁶ Le mot concrete est écrit au tableau.

¹¹⁷ Traduction sur le tableau.

32 Amir: **Yes but when we talk about Chinese people we don't talk about their**
 33 **colour. A Chinese person will never say I am yellow but a black person say**
 34 **I am black. It's an identity!**

35 Enseignante: *What you have said is really interesting. I would like to come back*
 36 *to the word identity. For instance Cynthia, the colour of your skin is white. When*
 37 *you talk about yourself will you say I'm white? Or is the colour white important*
 38 *for you when you talk about your identity?*

39 Cynthia: **hhh No...**

40 Enseignante: *So why do you think that if you're black, it's part of your identity*
 41 *and if you're white it's not?*

42 Amir: **Because some people are racist and the first thing they see is your**
 43 **colour.**

44 Enseignante: *When you say people, who are you talking about?*

45 Amir: **I mean people in France**

46 Enseignante: *Do you agree with him?*

47 Akilja: **Yes, I agree with him but we can't say that everybody think like that**
 48 **and it's not only in France. For example in Sri Lanka, people think that if**
 49 **you're a bit white, it's good.**

50 Enseignante: *So you talked about Sri Lanka, what about the other countries?*

51 Niouma: **My friend is from Guadeloupe and her sister is whiter than her and**
 52 **in her country people think that she's more beautiful than her sister.**

53 Enseignante: *Do you understand why they think that if you have a white*
 54 *complexion you're more beautiful.*

55 Sabrina: **Yes I understand them but I don't agree with them.**

56 Enseignante: *What do you mean?*

57 Sabrina: **Black is, euh what's the English for lié¹¹⁸ , yes, linked in people's**
 58 **head with slavery.**

59 Enseignante: *So you think that people think that black is associated with slavery.*
 60 *Have you got other ideas of the image people have of black people?*

61 Akilja: **They think they have a lot of children, euh, they don't look after their**
 62 **children...**

¹¹⁸ Mot écrit au tableau.

63 Enseignante: *And what do you think of that?*
64 Niouma: **It's not true.**
65 Sarah: **I think it's different for Akilja because in France we never talk about**
66 **people from India, even if your complexion is dark.**
67 Akilja: **I'm not Indian!**
68 Sarah: **India or Sri Lanka. They always talk about black people from Africa**
69 **and they always say bad things about us.**
70 Enseignante: *So let's make a list of all the bad things you have heard!*

4.1. Interaction en Anglais (séance 2)

1 Ensegnante: *Yesterday we talked about the bad things you heard about black*
2 *people.*

3 Erika: **Black people have a lot of children and they don't care about their**
4 **education**

5 Amir: **I think some people say the same things, euh about people from North**
6 **Africa!**

7 Ensegnante: *But some people from Algeria, Morocco or Tunisia are not black.*

8 Amir: **Yes, but they put the Arabs and the black in the same bag.**

9 Ensegnante: *For example, Sabrina, you were born in France and your parents*
10 *were born in Tunisia. What would you say about yourself?*

11 Sabrina: **I don't care about what people say. I'm French and Tunisian!**

12 Ensegnante: What about you Niouma?

13 Niouma: **It's difficult...**

14 Ensegnante: *Why?*

15 Niouma: **Sometimes I feel black or hhh French or... Malian. I don't know...**

16 Ensegnante: *Do you have to choose?*

17 Niouma: **I don't understand.**

18 Ensegnante: *Maybe you can be all that, maybe you don't have to choose. What*
19 *do you think?*

20 Niouma: **I think that if you live in a country where there is no racism, it's**
21 **more easy¹¹⁹, euh easier...**

22 Ensegnante: *So you think that in France, you're forced to choose?*

23 Niouma: **Maybe I don't know...**

24 Ensegnante: *I know that it's a very difficult question.*

25 Sabrina: **Me I don't care. People can't decide who I want to be. I decide**

26 Ensegnante: *Of course, you have the right to choose but when you decide who*
27 *you want to be what do you have to take into account¹²⁰?*

28 Sabrina: **I think that if I don't hurt people I can choose**

29 Ensegnante: *So let's finish with this very important point. You can decide who*
30 *you want to be and you have the right to feel French AND Tunisian/ Malian/*
31 *Algerian/ Indian...*

¹¹⁹ Claquement des doigts de ma part. Inter correction : un élève propose easier.

¹²⁰ Traduction au tableau

4.2. Interaction en Anglais

1 Enseignante: *Today, we're going to start with a brainstorming. I'm going to write*
2 *a word on the board and you're going to tell me all the ideas that come to your*
3 *mind.*

4 Madgid: **Hindu.**

5 Willy: **Pakpak.**

6 Enseignante: *I don't know this word. What does it mean?*

7 Fatimata: **Nothing!**

8 Enseigante: *I don't understand. Pakpak means nothing?*

9 Damien: **No, pakpak means douks.**

10 Enseignante: *Ah, ok pakpak is a synonym of douks!*

11 Willy: **No. We say douks, euh because when they talk they say pakpak.**

12 Enseigante: *Ah ok! So pakpak is a word in a language!*

13 Madgid: **No, it's not a word. We say pakpak because when they talk we hear**
14 **papkakpakpak.**

15 Enseignante: *I understand! Pakpak is not a word but the sound you hear when they*
16 *speak. Ok. Another idea?*

17 Amel: **Poundé, douinx.**

18 Enseigante: *Ok. I know those words. Something else?*

19 Nabia: **Bolywood and Devdas.**

20 Sarah: **Music, dance and bindi.**

21 Enseignante: *Ok, what else?*

22 Sarah: **Marron chaud, yes and maïs, corn and peanuts.**

23 Damien: **Tramway, metro and station.**

24 Willy: **And the caddie¹²¹, trolley!**

25 Enseignante: *The last idea?*

26 Madgid: **What's the English for épices?**

27 Enseignante: *Spices. What do you mean?*

28 Madgid: **Spices smell strong.**

29 Enseigante: *It depends on your taste.*

30 Madgid: **Yes but when they cook. I don't like the odour of spices.**

¹²¹ Mot noté au tableau.

31 Enseignante: *So now, let's start with the word "Douks". What does this word mean*
 32 *for you?*

33 Elève: **"Douks" means Hindu.**

34 Enseignant: *And what does Hindu mean for you?*

35 Elève: **It means Indian.**

36 Enseignant: *Do you agree with him?*

37 Roselyn: **No, I disagree. Hindu comes from Hinduism and it's a religion.**
 38 **Sometimes people call me "Douks" but I'm not Hindu...**

39 Enseignant: *Where are you from?*

40 Roselyn: **From Bangladesh.**

41 Enseignant: *And you're not Hindu?*

42 Roselyn: **No I'm Christian.**

43 Enseignant: *So people you call "Douks" can be from India, Bangladesh. They can*
 44 *be Christian, Hindu...Any other idea?*

45 Madgid: **Harris is a douks. He comes from Pakistan.**

46 Enseignant: *And what is the main religion in Pakistan?*

47 Willy: **People are Muslim.**

48 Enseignant: *So Douks can be Christian, Muslim, and Hindu? They come from*
 49 *Pakistan, India, and Bangladesh. Any other countries or religions?*

50 Amel: **They can come from Sri Lanka.**

51 Dominique: **How do you call people who wear a turban?**

52 Enseignant: *They are Sikh. Have you ever heard about this religion?*

53 Dominique: **No, I've never heard about it but I remember there were two**
 54 **brothers in this collège. They went to Louise Michel (Lycée à Bobigny) and**
 55 **they had problems because they couldn't keep their turban.**

56 Enseignant: *So can someone sum up the different countries using the map?*

57 Damien: **We [] talked about India, Pakistan, Sri Lanka and Bangladesh.**

58 Enseignant: *Now let's come back to the word Douks. Can you imagine how these*
 59 *people will react if you call them Douks?*

60 Sarah: **They won't be happy. They will be angry.**

61 Enseignant: *Why?*

62 Elève: **I don't know.**

63 Enseignant: *So you know that this word is pejorative but you can't explain why.*

Mobilité et rencontre : mieux accueillir la diversité
Gurdwara Sri Guru Singh Sabha situé à Southall à Londres



BAPS Shri Swaminarayan Mandir situé à Neasden à Londres



Impact de ces rencontres transculturelles et de l'offrande de nourriture sur les élèves :

Fatoumata : « *Je n'avais jamais mangé une autre cuisine et c'était pareil pour tout le monde, on se regardait tous, on se disait c'est quoi, laisse-mo goûter, en classe, il y avait des petits groupes, les filles, les garçons mais là on discutait tous de la nourriture, tous ensemble* » (extrait de l'entretien).

Fatimata : « *C'était un vrai échange, on leur parlait en anglais et ils nous répondaient. Et que dans les religions on croit tous en un dieu différent mais qu'à la base, c'est pareil. Il y a une personne au-dessus et on y croit fort. Et c'était beau de se dire que juifs, sikhs, musulmans, la base, c'est la même* »

Annexe 4 Interaction en Français

1 Intervenante : *Qui pourrait donner une définition du mariage forcé ?*

2 Amel : **Moi, je pense que c'est quand les parents forcent la fille à se marier.**

3 Fatimata : **Oui, mais aussi c'est quand l'un des deux époux n'est pas**

4 **consentent. Ça ne concerne pas que la fille !**

5 Intervenante : *Effectivement, l'une des personnes est contrainte, forcée et on*

6 *exerce sur eux différentes formes de pression, psychologique, morale ou physique*

7 *afin qu'il ou elle se soumette à la décision prise. Mais pourquoi?*

8 Madgid : **Peut-être pour des raisons financières?**

9 Amel : **Moi, je pense pas que c'est pour des raisons financières, c'est plutôt**

10 **pour éviter que les filles ne traînent.**

11 Intervenante : *Quand tu dis « pour éviter que les filles ne traînent », c'est toi qui*

12 *penses ça ou quelqu'un d'autre ?*

13 Amel : **Ben, en fait, c'est les parents qui ont peur que les filles traînent.**

14 Intervenante : *Est-ce que tu peux développer ce que tu entends par « traînent ».*

15 Amel : **Ben, en fait, si les filles traînent, elles prennent des risques.**

16 Intervenante : *Est-ce que tu peux préciser ce que tu entends par « risques » ?*

17 Amel : **C'est difficile à dire...**

18 Fatoumata : **Moi je crois que comprends ce qu'elle veut dire. En fait, c'est**

19 **tout simple, les parents ont peur que la fille couche.**

20 Intervenante : *Et est-ce que tu penses que les parents ont peur que les garçons*

21 *couchent ?*

22 Najlaa : **Non, parce que les filles et les garçons sont pas éduqués pareil. On**

23 **parle pas de la sexualité avec les parents, mais si une fille couche, c'est**

24 **comme un déshonneur pour les parents.**

25 Fatoumata : **Je suis d'accord avec Najlaa, c'est vrai que les parents vivent ça**

26 **comme un déshonneur. Mais moi je pense que la sexualité ça ne regarde pas**

27 **les parents.**

28 Madgid : **C'est vrai que les parents ont plus peur de ça pour les filles que**

29 **pour les garçons. Mais je pense que certains parents forcent leurs enfants à**

30 **se marier peut-être pour des raisons financières.**

31 Intervenante : *Est-ce que vous êtes d'accord avec l'idée de Magdid ?*

32 Bintou : **Moi je pense que c'est vrai ce qu'il dit mais pas en France. C'est**
33 **plutôt dans d'autres pays. Dans les familles pauvres, les parents sont pressés**
34 **que la fille se marie parce que c'est une charge.**

35 Intervenante : *Vous avez tous raisons, mais nous allons essayer, nous, de nous*
36 *situer dans un contexte géographique qui est la France. Alors, je vais vous*
37 *reposer la question : « pourquoi certains parents forcent-ils leurs enfants à se*
38 *marier ? »*

39 Fatimata : **En fait, je crois que c'est pour les préserver et perpétuer les**
40 **traditions et éviter les mélanges. Ils ont peur que leur culture ne se perde.**
41 **Ils ont besoin de reproduire leurs coutumes.**

42 Intervenante : *Est-ce que vous comprenez ce type de réactions ?*

43 Amel : **Oui, mais nous les mélanges ça nous fait pas peur. C'est pas parce**
44 **qu'on va se marier avec quelqu'un d'une autre culture, qu'on va**
45 **complètement oublier sa culture d'origine.**

46 Najlaa : **Moi ce qui me choque c'est qu'une mère qui a vécu ça, le fasse subir**
47 **à sa fille.**

48 Intervenante : *Et le père? Quel est son rôle dans l'histoire ?*

49 Bintou : **Moi je voulais revenir sur ce qu'on a dit, on se sent obligé de suivre**
50 **le même chemin que les parents.**

51 Intervenante : *On va revenir sur la pièce que vous avez visionnée, que pouvez-*
52 *vous nous dire du rôle du père et de la mère.*

53 Fatimata : **Des parents comme ça, moi j'ai des doutes.**

54 Amel : **En plus, il n'y a pas de garçon, tous les rôles sont joués par des filles**
55 **et la fin elle ne tient pas debout. La mère n'aurait jamais laissé sa fille**
56 **choisir.**

57 Sarah : **Moi, je trouve le personnage du frère très ... étrange.**

58 Intervenante : *Et toi, Madgid.*

59 Madgid : **Moi j'en pense rien. Nous ça ne nous concerne pas.**

60 Intervenante : *Qu'entends-tu par « ça ne nous concerne pas » ?*

61 Madgid : **Ben en fait, ça concerne plus les filles.**

62 Bintou : **C'est vrai que ça concerne plus les filles mais pour les Blancs, c'est**
63 **plus facile.**

64 Khadija : **Ah ouais, c'est vrai. Ils sont plus indépendants.**

65 Fatoumata : **Eux ils ont leur mot à dire. En plus, un couple qui a été forcé**
 66 **passé moins par la parole.**

67 Intervenante : *Qu'est-ce que tu entends par « passé moins par la parole » ?*

68 Fatoumata : **Ben comme, ils s'aimaient pas au départ, c'est pas un couple qui**
 69 **dialogue.**

70 Nabia : **Moi je ne suis pas d'accord. Il y a des couples qui se sont mariés**
 71 **comme ça et ça marche. Mais je pense que c'est parce que nous on est plus**
 72 **attaché à la vie familiale.**

73 Amel : **C'est vrai chez nous la vie familiale c'est sacré et en plus c'est honteux**
 74 **de divorcer.**

75 Intervenante : *Est-ce que vous pensez que le divorce est honteux dans certaines*
 76 *cultures et ne l'est pas dans d'autres ?*

77 Bintou : **Chez les toubabs c'est quelque chose de normale.**

78 Madgid : **Oui, c'est vrai, les Blancs, ils divorcent pour rien.**

79 Fatimata : **Ouais, mais eux au moins, ils peuvent épouser qui ils veulent.**

80 Khadija : **Chez nous, les parents veulent qu'on épouse quelqu'un de la même**
 81 **ethnie.**

82 Intervenante : *C'est vrai que les parents choisissent des cousins de la même*
 83 *ethnie pour conserver la lignée. Quels ont à votre avis les conséquences d'un*
 84 *mariage forcé?*

85 Amel : **Pour moi la nuit de noces c'est un viol, des relations sexuelles forcées.**
 86 **Et si la femme tombe enceinte c'est horrible car l'enfant n'était pas voulu et**
 87 **il est né d'un viol, d'un viol.**

88 Madgid : **Et en plus, après le mariage elle doit arrêter l'école.**

89 Intervenante : *Sur qui elle peut compter en cas de mariage forcé ?*

90 Bintou : **En fait c'est difficile parce qu'elle a honte vis à vis de ses copines.**
 91 **Elle n'ose pas en parler. Elle s'isole de plus en plus.**

92 Intervenante : *Pourquoi c'est compliqué de dire non à ses parents ?*

93 Bintou : **Les parents pensent que les filles c'est plus facile à gérer. Ils**
 94 **n'éduquent pas les filles et les garçons de la même façon.**

95 Marc : **Elles ont peur de dire non parce qu'elles ont peut-être peur des**
 96 **conséquences. Elles peuvent être battues ou jetées dehors si elles refusent.**

97 Fatoumata : **C'est vrai dans certaines familles ont appris aux filles à ne**
 98 **jamais dire non.**

99 Nabia : **Ouais, mais ta mère elle t'a portée neuf mois, tu lui dois quelque**
 100 **chose !**

101 Fatimata : **Les parents te mettent la pression, ils te harcèlent en te disant que**
 102 **c'est pour ton bien et ils te font du chantage. Si tu veux leur désobéir, ils te**
 103 **disent que tu n'es plus leur fille.**

104 Sarah : **Les parents pensent qu'ils ont tous les droits sur les enfants.**

105 Intervenante : *Certaines filles ne veulent pas faire de la peine à leurs parents.*
 106 *Ils les font culpabiliser. Ils les menacent de les renvoyer au pays. Il y aussi la*
 107 *pression du père sur la mère.*

108 Bintou : **Parfois les parents ne sont pas d'accord.**

109 Intervenante : *C'est très difficile de dire non mais quelles ont les solutions ?*

110 Fatimata : **On peut porter plainte, dialoguer avec la mère pour qu'elle est**
 111 **plus de poids ou aller voir l'assistante sociale. Ou partir.**

112 Nabia : **Ce n'est pas bien de partir et décider de ne plus revoir sa famille.**

113 Intervenante : *Il nous reste peu de temps, le GAMS fait de la prévention. Quand*
 114 *on peut prouver qu'on a été forcée à se marier, on peut demander une annulation*
 115 *du mariage. Ok. De la même manière, en principe on ne doit pas faire de mariage*
 116 *religieux avant le mariage civil, c'est-à-dire qu'un curé ou qu'un imam qui fait*
 117 *un mariage religieux sans mariage civil est dans l'illégalité. Ok. Enfin, je*
 118 *rappelle aussi que l'âge légal c'est 18 ans pour les filles et les garçons. Enfin*
 119 *on peut porter plainte contre le mari pour viol et on eut porté plainte contre les*
 120 *parents pour complicité. Voilà ça c'est les droits qu'on a. Donc voilà au niveau*
 121 *des droits. Alors il faut aussi savoir qu'on doit porter secours aux mineurs, et*
 122 *pour les 18-21 ans, ce qu'on appelle les jeunes majeurs, il y a des dispositifs*
 123 *qui leur permettent de leur venir en aide. Il y a beaucoup d'associations, de*
 124 *travailleurs sociaux. Donc, voilà on n'est pas seul. Donc est-ce qu'il y a des*
 125 *questions par rapport à ça ?*

126 ***Sonnerie***

127 Intervenante : *Donc je vous donne des plaquettes sur le mariage forcé vous avez*
 128 *toutes les coordonnées sur les associations qui peuvent vous venir en aide. Je*
 129 *vous souhaite une bonne journée !*

Annexe 5 : Fiche tableau

Annexe6 : Pièce écrite

5.1. « *Journey against oblivion* » (suivie de la traduction en français proposée par les élèves)

Tableau 1: My grandfather's secret:

Musique Robyn Orlin

Entrée du narrateur à droite à la fin de la musique

I'm here today in memory of my grandfather whose family decided to send him away because he was in love with a black girl who lived in a township. He met her in 1976. He was a young white student fond of journalism. He wanted to work on a documentary on race classification. He wanted to show the world how unfair apartheid was. But he never finished it because his family was against it, against his fight for justice. I have found the beginning of his documentary which has never come into being. I just want to show it to you and I will come back to his love story just after that...

Noir

Video: excerpt *Classified people* de Yolande Zauberman (the different townships)

Sabrina: He met Doris in this township and their differences sounded like a million colours in their minds

noir

Chant 1: The Line Between, Katie Melua

Pendant le refrain diaporama apartheid en Afrique du Sud

If a black man is racist, is it okay
When it's the white man's racism what made him that way
cos' the bullies, the victims they say
By some sense they're all the same
Diaporama
cos' the line between
right and wrong
Is the width of a thread
From a spider's web
The piano keys are black and white
But they sound like a million colours in your mind
I could tell you to go to war
Or I could march for peace and fighting no more
How do I know which is right
And I hope he does when he sends you to fight
Diaporama
cos' the line between right and wrong
Is the width of a thread from a spider's web
The piano keys are black and white
But they sound like a million colours in your mind

Tableau 2

Separation

Narrateur 2

He never managed to forget her. He couldn't get her out of his mind. When they forced him to go away, his girlfriend became crazy. She couldn't understand what was going on. Her sadness took possession of her body and her mind. Her life seemed aimless...

Noir

(chanson we're homeless)

Danse 1: Erika (solo)

Musique : We're homeless (Lady Blacksmith)

Fin de la danse lumière sur Erika immobile sur la chaise, entrée Akilja par la gauche et Niouma par la droite.

Poème 1: Niouma et Akilja

She had found love and

She had lost it

Their love was so powerful and beautiful

She had found a reason to live

Without it, she had no reason to live

Love is a feeling the heart can't control

Love is a feeling we can't play with

But she suffered because they played with her heart

Poème: Niouma et Akilja:

NOIR

Sortie de Niouma et Akilja. Erika toujours immobile sur la chaise. Entrée de Sarah qui se place derrière Erika.

Narrateur 3

She felt so miserable and furious against this system that she decided to take part in the rebellion. He went back to South Africa after apartheid but he never found her. People said that she was killed during the Soweto uprising of 1976. On June 16, 1976, school students took the streets to protest against the system of apartheid education. The demonstration, intended to be peaceful, turned into a bloodbath when police opened fire.

Noir

Vidéo: extract de *Soweto a history*

Apartheid became a fight between oppression and power. black people became the puppets and white people, the puppet masters.

Tableau 3

Oppression

Erika, Cynthia, Fatoumata, Akilja

(Musique contemporaine)

Danse 2: power and oppression: The puppets and the puppet-master

You must obey me!

I am a human being, I have rights!

Which rights are you talking about? You can't take buses for whites, you can't vote, you're not allowed to marry a white man... you're different! Can you understand that?!!!

Are we different?

Of course we are! I am a first class citizen and you're a second class citizen

(Entrée d'un autre personnage qui intervient)

Why do you feel superior?

Because you're a black man!!!

Freeze et commentaire du narrateur 3

The ideas suggested here are incoherent, inconsistent, stupid completely crazy so was apartheid. That's why black people fought against apartheid. They wanted to put an end to a system that put them down and apart.

Fin Freeze

We mustn't give up the fight. We believe in freedom. They want to oppress us, to make us feel inferior because of the color of our skin. Come on, we're not alone. We're going to be helped by black and white people.

(War Bob Marley et sortie Fatoumata puis noir)

Danse 3 groupe 2: Fezan, Jeremy, Amir, Erika, Fatoumata sur musique du spectacle de Robyn Orlin.

Noir

I'm white, I'm against apartheid and I want to fight with you.

How can you be so confident! The black leaders who could be our leaders are put in prison, just because of their ideas like Mandela. White people who want to help us are persecuted!

I know but if we can't even hope, we've got nothing left...

Noir

Tableau 4

Towards independence

(Projection pendant le discours: peinture de Clifford Charles Mandela)

Extracts from some of Nelson Mandela's speeches

"My friends, comrades and fellow South Africans. I greet you all in the name of

peace, democracy and freedom for all. I stand here before you not as a prophet, but as a humble servant of you the people. I have fought against white domination. And I have fought against black domination. I have cherished the idea of a democratic and free society in which all persons live together in harmony and with equal opportunities. It is an idea which I hope to live for and to achieve, but if needs be, it is an idea for which I am prepared to die"

Noir

Narrateur 4

Other people were ready to die in the name of freedom. Steve Biko was one of them. He lost everything and became a martyr and symbol of black resistance to the oppressive Apartheid regime. South African authorities lied about his death. They wanted people to believe that he was responsible of his own death but we all knew that he wasn't. Donald Woods managed to show that while in prison, Biko was bullied and tortured. He had been beaten up until he died.

South African authorities lied about several hundred other people who died in strange circumstances...

Noir

Vidéo: fin de *Cry Freedom*, liste des victimes et énormités des discours officiels

Akilja: But they never gave up the fight and their long and painful struggle against injustice opened their horizons

Noir

(Musique danse percussions)

Danse 3: War dance

Tableau 5

Rebirth?

(Entrée du narrateur 1)

When Mandela became president, my grandfather came back to South Africa. He wanted to go and meditate at his first love's grave. He went to the township where she lived and he found out that she wasn't dead. His family lied to him. He couldn't recognize the country he left in 1976. He realised how miserable black people were because of AIDS. He left a country which was being destroyed by racial hatred to find a country ruined by AIDS, a country which is burying his own people every day...

You probably want to know what happened to Doris. In fact, she never got married. My grandfather had to leave her in 1976 because of racial hatred and he had to leave her again and for good because she was HIV positive and she died shortly after their reunion

Noir

(musique Robyn)

Danse avec les voiles rouges suggérant la mort sur musique du spectacle de Robyn Orlin

Traduction proposée par les élèves

Sabrina:

Je suis ici parmi vous aujourd'hui afin d rendre hommage à mon grand-père dont la famille avait décidé de l'envoyer étudier dans un autre pays parce qu'il était amoureux d'une jeune fille noire qui vivait dans les bidonvilles. Il la rencontra en 1976. C'était un jeune étudiant blanc féru de journalisme. Il voulait réaliser un documentaire sur la classification raciale afin de montrer à quel point l'apartheid était injuste. Mais il ne parvint pas à le terminer parce que sa famille était contre, son combat pour la justice. J'ai retrouvé le début de son documentaire dont voici un extrait.

Extrait vidéo avec sous titres en français

Tableau 1

Il a rencontré Doris dans ce bidonville mais leurs différences résonnaient comme des milliers de couleurs dans leur esprit.

Tableau 2

Shun:

Il n'a jamais pu l'oublier. Quand sa famille l'a obligé à quitter le pays, Doris a perdu la raison. Elle ne parvenait pas à comprendre ce qu'il se passait. La tristesse s'est emparée de son corps et de son esprit. Elle n'avait plus aucune raison d'être.

Poème: Niouma et Akilja:

Elle a trouvé l'amour puis

Elle l'a perdu

Leur amour était si fort et si beau

Elle a trouvé un sens à sa vie

L'amour est un sentiment que le cœur ne peut pas maîtriser

L'amour est un sentiment avec lequel on ne peut pas jouer
Mais elle, a souffert parce qu'ils ont joué avec son cœur.

Sarah:

Elle était si malheureuse et furieuse contre ce système qu'elle décida de prendre part à la rébellion. On racontait qu'elle avait été tuée lors des émeutes de Soweto en 1976. Le 16 juin 1976, des étudiants ont manifesté dans la rue afin de protester contre l'apartheid à l'école. Cette manifestation pacifiste s'est transformée en un bain de sang quand les policiers ont ouvert le feu.

Extrait vidéo Soweto (mettre les sous titres)

homme en jaune

Les parents étaient devant leurs maisons et poussaient des cris de joie. Il régnait ce jour-là un esprit de victoire. Toutes les ethnies étaient présentes, unies pour une cause commune, le refus d'apprendre une langue qui nous séparait les uns des autres.

Homme debout adossé au mur

La police nous a ordonné de nous disperser alors que nous voulions juste manifester afin de montrer notre désaccord. Nous n'avions pas l'intention de piller les magasins ou d'intimider qui que ce soit mais la police est arrivée et les choses se sont dégradées. Ils ont ouvert le feu et ont tués de nombreux innocents.

Sarah:

Apartheid est devenu un combat entre l'oppression et le pouvoir. Les Noirs sont devenus des marionnettes dirigées par des Blancs, les marionnettistes.

Tableau 3

-Tu dois m'obéir

-Je suis un être humain! J'ai des droits!

-De quels droits parles-tu? Tu ne peux pas prendre les bus pour les Blancs, Tu n'as pas le droit de voter, tu ne peux pas épouser un homme blanc!!!Tu es différente! Tu comprends!!!

-Sommes-nous vraiment différents?

-Bien sûr!!!Je suis un citoyen de première classe et toi de deuxième classe!

-Pourquoi vous sentez-vous supérieur?

-Parce que tu es noir!

Sarah:

Les idées suggérées ici sont incohérentes, inconsistantes, stupides. Les Noirs ont alors décidé de se battre contre ce système. Ils voulaient en finir avec un système qui les rabaissait et les séparait des autres.

Fatoumata:

Nous devons continuer à nous battre. Nous croyons en la liberté. Ils veulent nous opprimer, ils veulent que nous nous sentions inférieurs à cause de la couleur de notre peau. Nous allons nous battre! Nous ne sommes pas seuls!

Musique

Danse

-Je suis blanche et suis contre l'apartheid! Je veux me battre à vos côtés!

-Comment pouvez-vous être aussi confiante? Nos leaders noirs sont jetés en prison à cause de leurs idées comme Mandela! Les Blancs qui souhaitent nous aider sont eux aussi persécutés!

-Je sais mais si nous ne pouvons même plus espérer, il ne nous reste plus rien!

Tableau 4

« Chers amis, camarades et citoyens d’Afrique du Sud! Je suis heureux de vous recevoir aujourd’hui au nom de la paix, de la démocratie et de la liberté. Je suis ici devant vous non pas comme un prophète mais comme votre humble serviteur. J’ai combattu la domination blanche. Et j’ai également lutté contre la domination noire. Je crois encore et de tout mon cœur en une société libre et démocratique dans laquelle tous les hommes pourraient vivre ensemble et en harmonie. Je me battrais pour ce combat et je suis prêt à mourir s’il le faut! »

Fezan:

D’autres personnes étaient prêtes à mourir au nom de la liberté. Steve Biko en faisait partie. Il a tout perdu et est devenu un martyr et un symbole de résistance noire contre l’apartheid. Les autorités sud-africaines ont menti quant aux causes de son décès. Ils voulaient nous faire croire qu’il était responsable de sa propre mort mais nous savions tous que ce n’était pas vrai. Donald Woods est parvenu à prouver qu’il a été torturé lors de son séjour en prison. Ils l’ont roué de coups jusqu’à qu’il meurt. Les autorités sud-africaines ont menti concernant la mort de centaines d’autres personnes décédées dans d’étranges conditions.

Extrait vidéo *Cry Freedom*

Mais ils n’ont jamais cessé de se battre et leur long et douloureux combat contre l’injustice leur a ouvert de nouveaux horizons.

Tableau 5

Sabrina:

Quand Mandela est devenu président, mon grand-père est retourné en Afrique du Sud. Il voulait se rendre sur la tombe de Doris. Il se rendit dans le bidonville où elle habitait autrefois et il découvrit qu’elle n’était pas morte. Sa famille lui avait

menti. Il ne pouvait pas reconnaître le pays qu'il avait quitté en 1976. Il se rendit compte à quel point les Noirs étaient malheureux à cause du SIDA. Il a quitté un pays détruit par la haine raciale pour retrouver un pays ravagé par la maladie.

Vous voulez certainement savoir ce qu'il est advenu de Doris. Elle ne s'est jamais mariée. Mon grand -père la quitta une première fois en 1976 et il dû la quitter pour de bon parce qu'elle était contaminée par la maladie. Doris est morte peu après leurs retrouvailles.

5.2. « When generation clash ! » (plus traduction en français proposée par les élèves)

TABLEAU 1

YOU SHOULD WEAR A SARI!

Personnages: David (Devdas), Counci (Sarah), Shandra (Iptissam)

vidéo 1: extrait de la fin de *Devdas*

Action: Devdas and counci are watching TV

Devdas: Counci come here!

Counci: Hi dad! What's wrong?

Devdas: Where have you been? And what is this all about? You look like a ...! I hope you haven't seen this young black man again! I warned you Counci! If you see him again, you'll be in trouble! I'll phone his mum again and if she tells me that ...

Shandra: Can you please stop shouting! I'm trying to watch my film!

Counci: I don't feel like talking dad... Can I go to my bedroom?

Shandra (realising that her daughter is wearing a short skirt and make up) I don't want you to dress like this. You should wear a sari! (Fin de l'extrait)

Counci: But I don't want to wear a sari, I'm in England mum and I'm really fed up with your traditions. You don't want me to wear short skirts. You don't want

me to have English friends. You can't force me to be what you want. Things have changed!

And if you cling to your traditions without questioning them you'll never be happy and it will be the same for your children.

Devdas: What are you talking about? Your brother is really happy. He's going to marry his cousin from India. He talked to her on the phone and he likes her.

Couchi: What are you talking about dad? You think that your son is happy with your decision. I will tell you something dad! Sumantra has been going out with a white English girl for 2 years. He told her that he had to get married with someone else and that's the reason why he looks so desperate but you think that he is tired because of his exams. You can't understand dad. You are ruining his life...

Devdas: You're lying. Your brother is really happy. I will phone Mrs. Ridley and if she tells me that you were with her stupid son you'll see...

Couchi (she runs to her room and phones Ridley): Hi, my father is going to phone you. Tell your mother not to tell him she has seen me!

Devdas: I phone Ridley's mother but I don't believe her! If you see him again, I will kill you!

Couchi: If you touch me dad I will leave and you will never see me again!

Devdas: How dare you!

Shandra: I'm fed up with you!

noir

TABLEAU 2

LET'S GO TO THE MARKET

Personnages: Iptissam, Fatoumata, Nabia

vidéo 2: extrait *Bend it like Beckham* de 03:33 jusqu'à 03:44

Action: Fatoumata and Nabia are waiting for Iptissam with their bags and trolleys

Fatoumata: Shandra! Shandra! Come on we're going to be late!
What's this?

Nabia: They have decided to celebrate multiculturalism in Southall. Last year they did it in Brixton.

Shandra: Why Southall? This place is more Indian than Bombay!!!

Nabia: Oh listen! Let's have a look!

Shandra: I don't have time to lose. I must go the market!

Nabia: Don't worry! Your vegetables will wait for you!

Fatoumata: I'll go and dance with them

Nabia: Mind your back!

noir

TABLEAU 3

SOUTHALL FESTIVAL

1ere partie danse indienne

Danseurs: Fatoumata, Roselyn, Olivia, Dominique, Mustafa

Nabia: What are all these people doing?

Amel: They're signing Benjamin Zephaniah's petition. (Début musique doucement)

Nabia: Who is this Zephaniah?

Amel: He is the famous anti-conformist English poet who turned from crime to music and poetry. They didn't leave him a chance at school but he was nominated for Oxford Professor of poetry in 1989.

Nabia: And what about the petition?

Amel: Hush Listen!

noir

2eme partie Homeward Bound (the old Jamaican man) written by Benjamin Zephaniah

Interprètes: Nabia, Amel, Sarah, Fatoumata, Fatimata, Matthieu

Musique 2: Mighty *Diamonds* 'Have Mercy' piste 3 jusqu'à 0:53.

Musique 3: CD piste 3 (les 30 premières secondes pour chaque partie)

That old man

Cut sugarcane in Jamaica

After he graduated from Sunday School,

Fed up with cutting sugarcane

He came here for a better life.
He came here on a big ship
With big dreams
And two guineas,
He came here full of hope
With a great big smile,
He came here for the welcome
And the promise.
If his mother (bless her soul) could see him now
She would cry for her baby.

He don't understand political correctness
give him the money and he's gone,
He didn't study the oral tradition
Give him a stage and
He will explain.
He came here with his ambitions
And his Christianity,
She came here with a nursery qualification
And his Christianity
Between them they produced six Rastafarians
Who called themselves Lost Africans.

When the old man puts on his old suit
He dances like a rude boy
His music is in his head,
now he dreams of fresh sugar cane,
When the old man
Puts on his everyday face
He is only grinning and bearing,
He did forty years on the buses
And he never went to jail.

That old man
Was going home anyway,
All his Jamaica nights are in his head,
Fed up with the weather
He wants a better life,
All his English days he voted labour
But he thinks that Labour didn't vote for him,
And now he only wants to see his saviour
Sweet Jamaica.

That old man (sans musique)
Shall die in Kensal Rise
He knows it,
You know it
But don't tell him.

noir

Shandra: If my children bury me in this country I will wait for them in hell!!!

Nabia: What the hell are you talking about! You are more English than the queen,
when you go back to India you're eager to come back here.

Fatoumata: I understand her. It's the same for me. When my children are adults
I will go back to India!

Nabia: Come on, your son is 36 and your daughter is 27, what the hell are you
waiting for!!!

Fatoumata: Stop laughing you! Oh my God! Look! Bindia's daughter kissing a
black boy!

Shandra: I can't believe it!

noir

TABLEAU 4

OH MY GOD! AN AFRICAN BOY!

Personnages: Roselyn (Ramy), Dominique (Bindia), Willy (Doulouch)

Danse africaine: Mustafa, Olivia, Fatoumata

Action: Bindia is ironing and Rami is driving a nail in a box

Ramy: Dad, mum, I need to talk to you.

Doulouch: Yes sweetie. I'm listening to you...

Ramy: Hum... I shall I put it... I met a boy last year at uni and...

Doulouch: And...

Ramy: I've been going out with him for a year now.

Doulouch: Are you telling me that... Oh my god! I trusted you. I thought I could rely on you.

Ramy: But dad. I haven't betrayed you. I'm honest with you and I just want you to know.

Doulouch: Who is this boy? How old is he? Where does he live?

Ramy: His name is Souleyman and he lives in Brixton. He is 21.

Bindia: Souleyman. This name doesn't sound Indian. I hope he's not...

Ramy: He is black, mum.

Bindia: African!!!!!!!!!! + DANSE ET PROJECTIONS STEREOTYPES A L'ECRAN

Bindia: I told you! Bringing up children in this country is impossible. They don't respect their parents. They don't care about traditions. And what about the neighbours what are they going to say? Oh my God! We have given you everything and look...

Ramy: But mum. You know I don't want to hurt you. You must try and understand me. You told me that you were really sad when you arrived in this country after your wedding because you had to live with dad and you didn't even know him.

Bindia: But I learned to love him.

Ramy: I know mum but if you really want my happiness you'll have to respect my choice. I know what is good for me. Souleyman is a respectful person. We come from different family backgrounds but we share the same values. And you I know mum I don't care about what the neighbours are going to say. They're just waiting for an opportunity to gossip but it's not my problem. You know they have to deal with the same problems. Please mum. I will need your support, don't let me down.

Bindia: What I want is your happiness. It will be hard for me, I'll need time but I will accept your decision and I will try to talk to your dad.

noir et musique Susheela

TABLEAU 5

HELP ME !

Personnages: Roselyn et David (moine)

Musique 5: Susheela Raman *Nagumo* jusqu'à 0.49s

David: Why are you crying young girl?

Roselyn: I love someone but my father refuses to respect my choice. My mother is doing her best to accept it but I don't want them to argue because of me. I don't want my mother to suffer. Maybe it's better for me to leave home, to disappear...

David: It will be worse for your parents! They need time. You shouldn't run away from home. If the person you love is a good man, they will accept him. Pray our Gods and they will help you to find your own path.

Poème chanté par Roselyn en bengla

They care about our differences

But I don't

They think they know what is good for me

*But they don't
They think I should put an end to this relation
And forget him
But I won't
Accepting you
They won't
They say I'm a disgrace in this family
But I'm not
Determined to put me apart
They are
But I won't let him go
I won't let them do
Help me...*

Noir

Nabia: You're late. You've been crying. What's wrong?

Roselyn: I talked to my parents...

Nabia: Oh no! I told you not to.

Roselyn: I had to...

Nabia: I must go. I will wait for you at the tube tomorrow at 2. Don't be late because the demonstration will start at 3.

Roselyn: Don't worry.

Nabia: Wish me good luck. I haven't talked to my dad about it yet! See you!

noir

TABLEAU 6

I WANT TO GO TO THE DEMONSTRATION!

1ere partie (projection à l'écran)

The news

Scène filmée + photos de la reine à l'écran.

Olivia: Good evening ladies and gentlemen. Today's headlines are the celebration of the queen's birthday and the impact of the demonstration for women's rights which started in France.

Today the queen Elisabeth is 80 years old and we all wish her a happy birthday. Her family, her friends, politicians would like to wish her a happy birthday. To celebrate together this very special day, British people will put a white cloth at their window to show her how much we love her.

As we told you yesterday, there is an important demonstration in Paris for women's rights. Sarah Miller is amongst these women and she will tell us how it started.

2eme partie (sur scène)

Personnages: Sarah, Amel, Nabia, Fatoumata, Dominique, Iptissam, Fatimata

Sarah: Hello Mrs. Marty. There is a huge demonstration today to pay tribute to a boy who died last week because of the colour of his skin. He was in love with a girl but her family was opposed to this union. The girl's brother wanted to warn her boyfriend but he became crazy and killed him.

Musique 6: Ecoute et projection d'une partie de la chanson avec mimes des élèves

Associations for women's rights in Europe have decided to work together and there's going to be an important demonstration in London tomorrow afternoon.

3eme partie (météo)

Olivia: Thank you very much and now the weather forecast. Hello Gloria. So tell us are women going to protest in the streets under the rain?

Dominique: No, they are lucky because it's going to **be** really sunny tomorrow in London.

It will be a bit cloudy in the North with some showers here and there.

Now the temperatures

18°C in London

21°C in Brighton

17°C in Manchester

22°C in Bristol

And once again happy birthday to our queen. Don't forget tomorrow's demonstration and no need to take your brollies!!!

Olivia: Thank you Gloria and see you tomorrow!

noir

4eme partie

Personnages: Nabia (fille), Matthieu (père), Fatoumata (mère), Harris (fils).

Action: Fatoumata is sweeping the floor; Marc is watching TV and Harris is reading a comic strip.

Daughter: Dad, there will be an important demonstration for Women's rights on Thursday...

Father: What? Women's what?

Daughter: Women's rights dad!

Mother: Is it dangerous for you? And you know, Uncle Kapur is coming and I'll need your help!

Daughter: Come on mum, don't be ridiculous!!!

Brother: Who are you talking to? You won't go to this bloody demonstration. You will stay here and help mum.

Sister: No, I won't

Brother: Dad, tell her! She's getting on my nerves!!! She's going too far!

Mother: You know... You should listen to your brother. He cares for you. He's got nothing against you... You shouldn't fling into a temper like this.

Daughter: How dare you mum? I'm sick and tired of this stupid family.

Father: I'm fed up with you!!! You think you know what is good for you but you don't! Do you think that these bloody feminists know what is good for you!!!
Now go to your bedroom!

Daughter: I won't!

Mother: You should obey your father!

Father and brother: Go to your bedroom!

Daughter: NO!!!!

Mother: Hey listen! The neighbours are fighting again!

Nabia: Come on mum! You don't give a shit to what I'm saying! You're more concerned about the others than your own children!

Father: Stupid idiot! Don't talk like this to your mum!!!

Mother: Shut up!

TABLEAU 7

I'M LEAVING!

Personnages: Ahmed (frère), Fatimata (mère), Amel (fille), Mustafa (petit ami), Madgid (père)

Musique (fin): Never too much (piste 7)

Mother: I'm fed up with you! Can you understand that!

Daughter: Dad!

Father: What do you want?

Daughter: I need to talk to you about the boy I have met.

Father: I told you I don't want to talk about this. Don't start again! Do you hear me?

Mother: But...

Father: I don't want to hear any buts! I don't want you to protect your stupid daughter! I'm the boss in this family!

Daughter: Dad, leave her alone. She has nothing to do with this! I can't listen to you this time. I want to introduce him to you. He's waiting at the door and he would like to talk to you.

Father: You must be joking!

The daughter's boyfriend: Hello sir, my name is David...

Father: I don't want you to enter my house

Daughter: But! But!

Father: Get out of here!

Mother: We should talk to them. Please!

Father: Your daughter is a slut!

Mother: How dare you?

Brother: Who are you talking about dad?

Father: I'm talking about your bloody sister!

Daughter: But...

Brother: You shut up and listen to him!

Father: You'll marry Mustapha!

Daughter: Who is this man? I've never heard about him? You can't force me dad! I don't want to marry him! I don't even know him! I don't understand you dad. You are Pakistani and you're married to an English girl and you don't want me to marry someone from a different culture. This is completely crazy!

Mother: If you refuse to listen to her I will leave you.

Father: Mind your business!

Mother: This is my business and I won't let you do this to her!

Traduction proposée par les élèves

TABLEAU 1

Couchi vient ici !

Bonjour papa ! Qu'est-ce qui ne va pas ?

Où étais-tu ? Et c'est quoi cette tenue ? Tu as l'air d'une ...! J'espère que tu n'étais encore pas avec ce garçon noir ! Je te préviens Couchi, si tu le revois, tu auras des problèmes ! Je vais téléphoner à sa mère et si j'apprends que...!

Vous pouvez arrêter de crier, j'aimerais bien regarder mon film !

Je ne veux pas que tu t'habilles de cette façon ! Tu devrais porter un sari !

Mais je n'ai pas envie de porter un sari. On vit en Angleterre maman. J'en ai marre de vos traditions. Je n'ai pas le droit de porter de jupes courtes. Je n'ai pas le droit d'avoir des amis anglais. Vous ne pouvez pas me forcer à être ce que vous souhaitez. Les choses ont changées ! Si vous continuez à vous accrocher à vos traditions sans jamais vous poser de questions, vous ne serez jamais heureux et vos enfants non plus !

De quoi parles-tu ? Regarde ton frère, il est heureux lui, il va se marier avec sa cousine qui habite en Inde. Il lui a parlé au téléphone et il l'aime bien.

Qu'est-ce que tu racontes papa ! Tu penses que ton fils est heureux. Je vais te dire quelque chose ! Sumantra fréquente une anglaise depuis 2 ans. Il a dû lui annoncer qu'il allait se marier. C'est pour ça qu'il est si triste en ce moment mais toi tu penses qu'il est fatigué à cause de ses examens. Tu ne peux pas comprendre papa. Tu es en train de gâcher sa vie !

Tu mens ! Ton frère est très heureux. Je vais téléphoner à cette madame Ridley et si j'apprends que tu étais avec son idiot de fils tu verras !

Allo, mon père va te téléphoner, surtout dis à ta mère de lui dire qu'elle ne m'a pas vue !

Je viens de téléphoner à la mère de Ridley mais je ne la crois pas ! Si tu le revois, je te tuerai !

Si tu lèves la main sur moi, je partirai et vous ne me reverrez plus jamais !

Comment oses-tu ?

J'en ai marre de cette famille !

TABLEAU 2

Shandra! Shandra! Allez, on va être en retard ! Qu'est-ce qu'il se passe ?

Ils ont décidé de célébrer le multiculturalisme à Southall. L'année dernière, ils ont organisé ce festival à Brixton.

Pourquoi Southall? Cette ville est plus indienne que Bombay !

Écoutez ! Allons jeter un œil !

Je n'ai pas de temps à perdre moi, je dois aller au marché !

Ne t'inquiètes pas ! Tes légumes t'attendront !

Je vais danser avec eux !

Attention ton dos !

TABLEAU 3

Que font tous ces gens ?

Ils signent la pétition de Benjamin Zephaniah.

C'est qui ce Zephaniah ?

C'est un poète anglais anti-conformiste qui est passé de la criminalité à la poésie.
Ils ne lui avaient pas laissé sa chance à l'école mais il a été nommé pour 'Oxford professor poetry' en 1989.

Et la pétition, c'est pourquoi ?

Chut ! Écoutez !

Ce vieil homme
Coupait de la canne à sucre en Jamaïque
Après avoir obtenu un diplôme
De l'école du dimanche
Et fatigué de couper de la canne à sucre
Il est arrivé ici pour une vie meilleure
Il est venu ici sur un gros bateau
Avec de gros rêves
Et deux guinées
Il est venu ici plein d'espoir
Avec un grand sourire
Il est venu ici pour l'accueil
Et la promesse.

Si sa mère (que Dieu ait son âme) le voyait maintenant
Elle pleurerait pour son enfant

Il ne comprend pas le politiquement correct
Donnez-lui de l'argent et il est déjà parti
Il n'a pas étudié la tradition orale
Donnez-lui une scène
Il vous expliquera
Il est venu ici avec ses ambitions
Et son christianisme
Elle est venue ici avec son diplôme d'infirmière
Et son christianisme
Ils ont eu six Rastafari
Qui se sont fait appeler les africains perdus.

Quand ce vieil homme met son vieux costume
Il danse comme un effronté
Sa musique dans la tête
Maintenant il rêve de canne à sucre,
Quand ce vieil homme
Met son visage de tous les jours
Il est aigri et perdu
Il a travaillé 40 ans dans les bus
Et il n'a jamais mis les pieds en prison.

Ce vient homme
Rentrât chez lui de toute façon,
Toutes ses nuits jamaïcaines dans la tête
Agacé par le temps
Il rêve d'une vie meilleure,
Toute sa vie il a voté Labour (parti politique socialiste)
Mais il pense qu'ils n'ont jamais voté pour lui

Et aujourd'hui il ne rêve que d'une chose, revoir
Sa douce Jamaïque

Ce vieil homme
Mourra à Kensal Rise (banlieue londonienne)
Il le sait
Vous le savez
Mais ne le lui dites pas

Si mes enfants m'enterrent dans ce pays, je les attendrai en enfer !

Qu'est-ce que tu racontes ! T'es plus anglaise que la reine. A chaque fois que tu retournes en Inde, tu as hâte de revenir ici !

Je la comprends. C'est pareil pour moi. Quand mes enfants seront grands, je rentrerai en Inde !

Qu'est-ce que tu racontes ? Ton fils a 36 ans et ta fille a 27 ans. Qu'est-ce que ce que tu attends ?

Ce n'est pas marrant ! Oh mon dieu ! La fille de Bindia en train d'embrasser un noir !

Je n'en crois pas mes yeux !

TABLEAU 4

Papa, maman, il faut que je vous parle...

Oui ma chérie. Je t'écoute.

Hum... en fait, j'ai rencontré un garçon l'année dernière à l'université et ...

Et...

Nous sommes ensemble depuis un an.

Est-ce que tu es en train de me dire que...Oh mon dieu. Je te faisais confiance, je pensais que je pouvais compter sur toi.

Mais papa, je ne vous ai pas trahit. Je suis honnête avec vous, je voulais juste que vous sachiez.

Qui est ce garçon ? Quel âge a-t-il ? Où habite-t-il ?

Il s'appelle Souleymane et il vit à Brixton. Il a 21 ans.

Souleymane. Ce n'est pas indien. J'espère qu'il n'est pas

Il est noir maman

AFRICAIN

[illegible]

Je te l'avais dit ! C'est impossible de bien éduquer ses enfants dans ce pays, ils ne respectes pas leurs parents. Ils se fichent des traditions ! Oh mon dieu, nous t'avons tout donné et regarde. Et les voisins, qu'est-ce qu'ils vont dire !

Mais maman. Tu sais que je ne veux pas te faire du mal. Tu dois essayer de me comprendre. Tu m'as toujours dit que tu étais très malheureuse quand tu es arrivé dans ce pays après ton mariage parce que tu as dû apprendre à vivre avec quelqu'un que tu ne connaissais même pas.

Mais j'ai appris à l'aimer.

Je sais maman mais si tu veux que je sois heureuse, il faut respecter mon choix. Je sais faire la part des choses. Souleymane est un bon garçon. Nous venons de milieux différents mais nous partageons les mêmes valeurs. Et puis tu sais, je m'en fiche des voisins. De toutes les façons, ils n'attendent que cela mais ce n'est pas mon problème. Tu sais, ils sont confrontés aux mêmes problèmes avec leurs propres enfants. Je t'en prie maman, j'ai besoin de ton aide, ne me laisse pas...

Je veux ton bonheur. Cela va être difficile pour moi, j'ai besoin de temps pour accepter ta décision et je vais essayer de parler à ton père.

TABLEAU 5

Pourquoi pleures-tu jeune fille ?

J'aime quelqu'un mais mon père refuse de respecter mon choix. Ma mère fait ce qu'elle peut mais je ne veux pas qu'ils se disputent à cause de moi. Je ne veux pas la voir souffrir. Je ferais peut-être mieux de partir, de disparaître...

Surtout pas. Ils ont besoin de temps. Tu ne devrais pas partir. Si la personne que tu aimes est sérieuse, ils finiront par l'accepter. Fais une prière et les dieux t'aideront à trouver ton chemin.

They care about our differences (Ils se soucient de nos différences)

But I don't (mais pas moi)

They think they know what is good for me (Ils pensent qu'ils savent ce qui est bon pour moi)

they don't (mais ils se trompent)

They think I should put an end to this relation (Ils pensent que je devrais mettre

fin à cette relation)

And forget him (et l'oublier)

But I won't (mais je ne le ferai pas)

Accepting you (t'accepter)

They won't (ils ne le feront pas)

They say I'm a disgrace in this family (Ils disent que je suis une honte pur cette famille)

But I'm not (mais je ne le suis pas)

Determined to put me apart (Déterminés à m'éloigner de toi)

They are (Ils le sont)

But I won't let him go (mais je ne le laisserai pas partir)

I won't let them do (je ne las laisserai pas faire)

Help me... (Aidez-moi)

Tu es en retard. Tu as pleuré, que s'est-il passé ?

J'ai parlé à mes parents...

Oh non ! Je t'avais dit de ne pas le faire.

Je devais leur dire

Je dois y aller. RDV demain à 2 heures au métro. Ne sois pas en retard parce que la manifestation commence à 3 heures.

Ne t'inquiète pas

Souhaite-moi bonne chance, je n'en ai pas encore parlé à mon père. A demain !

TABLEAU 6

Bonjour Mme Marty. Il y a une importante manifestation aujourd'hui pour rendre hommage à un garçon qui est décédé la semaine dernière à cause de la couleur de sa peau. Il était amoureux d'une jeune fille mais sa famille était contre cette union. Le frère de la jeune femme a voulu le mettre en garde mais il est devenu fou et l'a tué.

Il y aura une manifestation à Londres demain après-midi.

noir

4eme partie

Papa, il y a une manifestation importante jeudi pour les droits de la femme.

Quoi? Droits de qui?

Les droits de la femme, papa!

Est-ce que c'est dangereux pour toi? Et puis tu sais, nous avons invité oncle Kapur, je vais avoir besoin de toi!

Maman, arrête un peu!

A qui tu parles? Tu n'iras pas à cette fichue manifestation. Tu resteras à la maison pour aider maman!

Non!

Papa, dis-lui! Elle me tape sur les nerfs! Elle va trop loin!

Tu sais...Tu devrais écouter ton frère, il se fait du souci pour toi. Il n'a rien contre toi...

Comment oses-tu maman? J'en ai marre de cette famille!

J'en ai marre de toi! Tu penses savoir ce qui est bon pour toi mais tu ne comprends rien! Et ces fichues féministes, tu crois qu'elles savent ce qui est bon pour toi!
File dans ta chambre !

Non!

Tu devrais écouter ton père!

File dans ta chambre!

NON!

Hé! Écoutez! Les voisins sont encore en train de se disputer!

Mais maman! Tu te fiches de ce que je dis! Tu passes plus de temps à t'occuper des histoires des autres que de tes propres enfants!

Imbécile! Je t'interdis de parler comme ça à ta mère!

Bouclez-la!

TABLEAU 7

Je ne te supporte plus! Tu comprends!

Papa!

Qu'est-ce que tu veux?

Je voudrais te parler de ce garçon....

Je t'ai déjà dit que je ne voulais pas en entendre parler! Ne recommence pas! T'as compris ce que je t'ai dit!

Mais...

Il n'y a pas de mais! Et toi n'essaye pas de protéger ton imbécile de fille! C'est moi qui commande dans cette famille!

Papa, laisse la tranquille! Elle est en dehors de tout ça! Je ne vais pas t'écouter cette fois ci. Je voudrais te le présenter. Il est devant la porte et il aimerait te parler.

Tu plaisantes j'espère!

Bonjour Monsieur, je m'appelle David...

Je t'interdis de mettre les pieds chez moi !

Mais ! Mais !

Sortez de chez moi !

Nous devrions leur parler ! Je t'en prie !

Ta fille est une dévergondée !

Comment oses-tu dire ça ?

De qui parles-tu papa ?

De ton imbécile de sœur !

Mais...

Tais-toi et écoute-le !

Tu épouseras Mustapha!

C'est qui ? Je n'ai jamais entendu parler de lui ! C'est hors de question ! Je ne le connais même pas ! Je ne te comprends pas papa. Tu es pakistanais, tu as épousé une anglaise et tu refuses que je fréquente une personne d'une autre culture. C'est ridicule !

Si tu refuses de l'écouter, je vais partir.

Occupe-toi de tes affaires !

C'est exactement ce que je suis en train de faire et je ne te laisserai pas lui faire du mal !

Annexe 6 : Entretiens (K correspond à Karima : enseignante et nous garderons l'initiale du prénom pour l'élève)

6.1. Nabia

1 K : *Tu vas déjà essayer de te replonger dans l'élève que tu étais autrefois, avant*
2 *de travailler en projet, tu vas essayer de me dire quelles images tu avais de*
3 *l'anglais avant même de travailler en projet ? Quelle était la place de l'anglais*
4 *dans ton univers, est-ce qu'il avait une place ?*

5 N : **Je ne donnais pas vraiment d'importance à l'anglais, c'était plus une**
6 **torture qu'autre chose, apprendre l'anglais.**

7 K : *Pourquoi torture ?*

8 N : **Parce que les profs ne nous parlaient qu'anglais quand on arrivait dans**
9 **leur cours c'était plus du déchiffrage qu'autre chose.**

10 K : *Mais dans ton univers, tu n'écoutais pas des chansons en anglais ?*

11 N : **Oui on écoutait mais on ne comprenait pas ce qu'ils disaient. On**
12 **réutilisait les paroles sans les comprendre.**

13 K : *Est-ce que tu avais eu des contacts avec un pays anglophone ?*

14 N : **Non jamais.**

15 K : *Donc c'était de la torture parce qu'ils te parlaient qu'en anglais et tu avais*
16 *l'impression de ne rien comprendre ou tu ne comprenais rien.*

17 N : **C'était au tout début.**

18 K : *Alors ensuite après avoir travaillé autour du projet, quelles images avais-tu*
19 *de l'anglais ?*

20 N : **Là on prenait du plaisir à parler anglais, on s'est rendu compte que**
21 **c'était une langue internationale, utile pour tous les voyages, la vie de tous**
22 **les jours, pour le travail, donc là on prenait plaisir à apprendre parce qu'on**
23 **savait que c'était utile.**

24 K : *C'était plus un élément de torture parce que c'était une langue utile ou parce*
25 *que tu comprenais ?*

26 N : **Les deux.**

27 K : *Qu'est ce qui a permis pour toi de passer à une langue de torture à une*
28 *langue de plaisir, qu'est ce qui a permis pour toi de modifier l'image de la*
29 *langue ?*

30 N : **C'était justement de travailler autour du projet, d'aborder des thèmes**
31 **intéressants, d'extraits de films, le spectacle qu'on a fait en fin d'année. Et**
32 **tout ça réuni et le voyage où on met en pratique tout ce que l'on a appris**
33 **depuis quatre ans. En fait l'anglais sert à quelque chose.**

34 K : *C'est la mise en pratique...*

35 N : **La mise en pratique autour de thèmes intéressants et actuels et**
36 **politiques.**

37 K : *Et est-ce que tu avais l'impression avant de ne pas travailler autour de*
38 *thèmes actuels ?*

39 N : **On le faisait mais sans s'en rendre compte. Parce que quand on était à**
40 **Londres, là on pratiquait l'anglais, c'était la meilleure des manières de**
41 **pratiquer l'anglais.**

42 K : *Mais quand tu parles de thèmes actuels, tu dis...*

43 N : **Quand on parlait sur la place de la femme avec les différents reportages**
44 **que l'on a vus en classe, les différents reportages sur les différents pays**
45 **qu'on a vus.**

46 K : *Avant le projet, les thèmes que tu abordais, ils te paraissaient non actuels.*

47 N : **Ils me paraissaient ... lointains en fait.**

48 K : *Qu'entends-tu par lointain ?*

49 N : **Là par exemple on parlait de la place de la femme et ça concerne tout le**
50 **monde même si on n'est pas femme, on a une femme dans sa vie, donc là on**
51 **se sentait concerné, c'était quelque chose d'intéressant, on se visualisait**
52 **dans le projet.**

53 K : *Le travail en groupe te semblait-il important ? Qu'est-ce que ça t'a apporté*
54 *de travailler en groupe ?*

55 N : **Mais là on était obligé d'être ensemble, de se mettre d'accord, de discuter**
56 **entre nous sans forcément s'imposer, donc...**

57 K : *Qu'est-ce que tu veux dire par sans forcément s'imposer ?*

58 N : **On était sur la même échelle, on parlait, on se mettait d'accord sur le**
59 **pourquoi, sur quel sujet on allait parler, comment on allait appeler les**
60 **personnages, qui va faire tel personnage...**

61 K : *Donc vous respectiez la parole de chacun. Tu as dit juste avant on se mettait*
62 *d'accord sans s'imposer, comment vous y êtes-vous pris pour vous mettre*
63 *d'accord sans s'imposer?*

64 N : **Chacun écoutait la parole de l'autre, donnait son avis, on disait ce qu'il**
65 **y avait de négatif dans l'idée de l'autre sans être agressif.**

66 K : *Est-ce que tu as eu le sentiment de développer certaines qualités en*
67 *travaillant sur ce projet ?*

68 N : **Surtout ça nous a permis d'être à l'écoute de l'autre, ça nous a aussi**
69 **permis de développer notre créativité, notre imagination parce qu'on devait**
70 **créer une histoire avec des personnages après ça nous a permis de**
71 **perfectionner entre guillemets notre anglais.**

72 K : *Pourquoi dis-tu entre guillemets ?*

73 N : **Parce qu'on ne peut pas être parfait, on a amélioré notre anglais.**

74 K : *Et toi tu as eu le sentiment de progresser à travers le projet ?*

75 N : **Oui, complètement. On devait créer notre histoire donc il y avait des**
76 **mots qu'il fallait rechercher dans le dictionnaire, pour compléter les**
77 **manques etc.**

78 K : *C'est par exemple au niveau lexical et au niveau grammatical ?*

79 N : **On faisait des fautes et on apprenait, ça vient petit à petit.**

80 K : *Et du point de vue de la phonologie ?*

81 N : **C'est quand on est parti à Londres parce quand on disait un mot et au**
82 **final ce mot voulait dire autre chose parce qu'on l'avait mal prononcé, on se**
83 **retrouvait dans des situations compliquées, on était obligé de parler fort et**
84 **de bien prononcer.**

85 K : *C'est le cadre du voyage qui a permis cette progression mais dans le cadre*
86 *des répétitions du spectacle par exemple.*

87 N : **Oui, quand on devait répéter notre texte plusieurs fois et comme on**
88 **s'entraînait plusieurs fois.**

89 K : *Le fait de s'entraîner plusieurs fois t'a donc permis d'améliorer ta*
90 *prononciation.*

91 K : *Qu'est-ce que toi tu as eu le sentiment d'apporter au groupe et qu'est-ce que*
92 *le groupe t'a apporté ? Tu as parlé de l'écoute, du respect de la parole et de la*
93 *créativité mais qu'est-ce que tu as apporté au groupe et vice versa ?*

94 N : **Une confiance mutuelle, chacun devait apprendre son texte, chacun**
95 **devait avoir les bonnes idées. On se faisait confiance.**

96 K : *Les deux étaient nécessaires.*

97 N : **Oui, c'est ça.**

98 K : *As-tu eu l'occasion de retravailler en projet après la troisième ?*

99 N : **Pas forcément en anglais ?**

100 K : *Pas forcément.*

101 N : **Oui dans le cadre des TPE. On travaillait en groupe et c'est comme pour**

102 **le projet, ça nous a permis d'être à l'écoute et d'avoir confiance en notre**

103 **partenaire. Si quelqu'un dérape, c'est tout le groupe qui dérape.**

104 K : *Et en anglais ?*

105 N : **On avait fait un exposé sur les différents groupes en Amérique. C'était**

106 **un petit truc, un mini projet, qu'on préparait en une semaine et qui durait**

107 **à peine trente minutes.**

108 K : *Et autour de projets artistiques ?*

109 N : **Non.**

110 K : *Est-ce que tu aurais aimé le refaire ?*

111 N : **Oui parce qu'on se lâche un peu, on apprend à se lâcher. On prend plaisir**

112 **à travailler. On se découvre en même temps, on se dit, ah je ne pensais pas**

113 **que j'aurais pu me lâcher devant un public.**

114 K : *Dans le cadre du projet tu avais évoqué...on avait parlé d'une relation entre*

115 *deux partenaires d'origines différentes et ce que tu avais dit lors de*

116 *l'intervention du GAMS sur le mariage forcé, tu t'en souviens ? Tes parents*

117 *étaient présents le jour du spectacle ?*

118 N : **Oui, je m'en souviens. Ma mère et ma sœur étaient là.**

119 K : *Donc, tu avais dit que c'était un thème que l'on ne pouvait pas aborder*

120 *facilement avec ses parents mais dans le cadre du spectacle c'est un thème que*

121 *vous avez repris et revendiqué. Comment êtes-vous passés d'un thème que vous*

122 *ne pouviez pas aborder avec vos parents à un thème que vous avez revendiqué ?*

123 N : **Quand on joue une pièce on se met dans la peau du personnage et on se**

124 **dit si l'on se retrouve dans cette situation, le seul choix possible, c'est de**

125 **parler aux parents. On se met dans la peau du personnage.**

126 K : *Est-ce que le fait d'utiliser la langue anglaise pour le dire t'a donné une*

127 *certaine liberté ?*

128 N : **L'utiliser mais c'est surtout l'utiliser en jouant, en jouant.**

129 K : *Donc c'est en jouant que tu as éprouvé cette liberté.*

130 N : **Oui, on se dit, je peux dire ce que je veux, mais les gens croiront que**

131 **c'est le personnage mais au final, on dit ce que l'on pense nous.**

132 K : *Est-ce qu'il existait des liens entre ton histoire personnelle et celle de tes*
 133 *parents ?*

134 N : **On se met à la place de nos parents et on prend conscience qu'on a plus**
 135 **de liberté et de droits qu'avant. Avant, la femme n'avait pas le droit de**
 136 **travailler, de choisir son époux donc on se met à la place de nos parents et**
 137 **de leur époque et ça permet de prendre conscience qu'on a plus de liberté et**
 138 **de droits qu'avant.**

139 K : *Dans cette liberté de parler la langue de l'autre et de se mettre dans la peau*
 140 *des personnages, quelle était la place des émotions ? Comment tu t'es imprégnée*
 141 *du personnage ?*

142 N : **C'est un thème loin de la fiction, c'est quelque chose qui peut nous**
 143 **arriver, dont on a entendu parler, on se sent concerné donc les émotions sont**
 144 **présentes.**

145 K : *Parce que c'est quelque chose de proche de toi ?*

146 N : **Tout le monde est concerné, ce n'est pas un petit truc qui arrive dans un**
 147 **petit coin perdu du monde.**

148 K : *Si tu avais fait quelque chose plus en rapport avec la fiction, est-ce que tu*
 149 *te serais moins investie ?*

150 N : **Je me serais moins investie émotionnellement parlant.**

151 K : *Alors qu'est-ce que tu veux dire par moins émotionnellement parlant ?*

152 N : **Je l'aurais fait jusqu'au bout mais ça ne m'aurait pas parlé plus que ça.**
 153 **Alors que là, on se sent concerné, ce qu'on dit ça a de l'importance.**

154 K : *Alors de l'importance pour qui ?*

155 N : **Pour nous et pour le public, à travers une pièce on fait passer certaines**
 156 **valeurs, il y a une morale derrière tout ça, donc on est à fond dedans.**

157 K : *Est-ce que tu as eu l'occasion de rediscuter des thèmes de la pièce avec ta*
 158 *famille.*

159 N : **Je ne m'en souviens pas.**

160 K : *Est-ce qu'à travers le projet tu as eu le sentiment de développer une attitude*
 161 *de questionnement ?*

162 N : **On s'interroge beaucoup, on se dit si ça arrivait autour de nous comment**
 163 **on réagirait. On se pose plusieurs questions. On se dit que la place de la**

164 **femme selon le pays dans lequel on vit est différente. On se dit qu'ici, on a**
 165 **de la chance mais les gens du pays voisin n'ont pas cette chance.**
 166 *K : Et qu'est-ce que ça t'a apporté le fait de t'être interrogée ?*
 167 **N : On accepte moins l'injustice, comme on a traité le sujet, on n'accepterait**
 168 **pas qu'il y ait de l'injustice.**
 169 *K : De l'injustice où ?*
 170 **N : Partout dans le monde, on a envie de s'engager.**
 171 *K : Toi, tu as envie de t'engager. Et comment ?*
 172 **N : Surtout en parlant, c'est la meilleure façon...**
 173 *K : Par le dialogue, avec qui ?*
 174 **N : Avec tout le monde. On peut faire changer énormément de choses en**
 175 **parlant.**
 176 *K : Et toi, autour de ton attitude de questionnement, as-tu eu le sentiment de*
 177 *faire un travail sur tes propres stéréotypes ? Est-ce que tu en avais au départ ?*
 178 *Est-ce qu'ils ont évolué ? Est-ce que des stéréotypes d'autres personnes t'ont*
 179 *choquée dans la classe ?*
 180 **N : C'est un peu flou.**
 181 *K : Est-ce que toi tu avais des idées préconçues par exemple bien délimitées qui*
 182 *t'ont permis par la suite une ouverture d'esprit ?*
 183 **N : Par exemple moi, je ne trouvais cela pas normal d'imposer le choix de**
 184 **son époux à ses parents. Je me marie avec lui et si vous n'êtes pas contents,**
 185 **je m'en vais de la maison. Pour moi, c'était quelque chose de pas normal,**
 186 **d'inacceptable et en y réfléchissant, il faudra vivre sa vie. Il faut le faire**
 187 **avec douceur, pour moi, ce n'était pas pensable, tes parents t'ont mis au**
 188 **monde...**
 189 *K : D'ailleurs tu avais dit en classe, tes parents t'ont porté neuf mois...*
 190 **N : Oui je m'en souviens.**
 191 *K : Je ne sais pas si tu t'en souviens également, tu avais dit au temple Sikh au*
 192 *monsieur qui nous avait reçus, on en est arrivé à parler de comment ils se*
 193 *sentent en Angleterre et tu avais posé une question sur le mariage mixte. Tu*
 194 *avais dit et si une jeune fille dont la religion des parents est le sikhisme veut se*
 195 *marier avec un anglais. Tu avais dit English English (répétition volontaire de*

196 *l'élève pour dire white English), comment vous vous le prendriez ? Tu te souviens*
197 *de sa réponse ?*

198 **N : Non.**

199 *K : Il t'avait dit, c'est préférable qu'elle se marie avec quelqu'un de sa propre*
200 *religion mais que si c'est sa volonté on la respectera.*

201 **N : Je me demande vraiment pourquoi j'ai posé cette question.**

202 *K : Est-ce qu'avec du recul, tu comprends pourquoi tu as posé cette question à*
203 *cette époque-là ?*

204 **N : Par curiosité pour voir avec un cas concret.**

205 *K : Nous allons revenir au théâtre. Tu te souviens de Dario ?*

206 **N : Celui qui nous faisait parler avec des expressions du visage.**

207 *K : Oui. Qu'est-ce que ça t'a appris cet atelier théâtre ?*

208 **N : On apprenait à être ouvert et à dire tout ce qu'on avait dans le cœur. On**
209 **apprenait à se lâcher, à parler, à ne pas être réservé, on le faisait avec des**
210 **gestes, ce n'était pas avec la parole.**

211 *K : Et donc qu'est cela apporte en plus de le faire avec des gestes ?*

212 **N : C'est pour montrer qu'il n'y a pas de frontière entre des gens qui ne**
213 **parlent pas la même langue, on peut se comprendre juste avec certains**
214 **gestes.**

215 *K : Et les intervenants qui sont venus, il y a eu le GAMS, Ariane Ascaride,*
216 *comédienne, on était allé voir Médée et elle est intervenue ensuite dans la classe,*
217 *elle avait dit vous surtout les filles ne vous laissez pas faire, votre émancipation*
218 *passera par le travail. Est-ce que tu peux revenir sur ce qu'elle a dit parce qu'à*
219 *l'époque, il n'y avait pas eu de réaction quand elle avait dit ça. Est-ce que ça*
220 *vous semblait trop loin à l'époque ? Et si elle te le disait maintenant ça te*
221 *parlerait mieux ?*

222 **N : Oui, sûrement.**

223 **N : L'émancipation, elle peut se faire à travers le travail mais je pense**
224 **qu'elle peut se faire si on choisit de ne pas travailler, en fait si c'est notre**
225 **propre choix on sera émancipée, on fera ce qu'on a envie de faire.**

226 *K : C'est-à-dire si c'est le choix de qui ?*

227 **N : Si la femme, elle-même décide de travailler et qu'à travers ça elle**
228 **s'émancipe, si elle même elle décide de ne pas travailler, ce n'est pas**

229 **forcément qu'elle ne sera pas libre si elle ne travaille pas en fait, tout**
230 **dépend, si c'est son choix ou si elle a été influencée voire forcée.**

6.2. Shun

1 K : *Quelles images de l'anglais avais-tu avant de travailler en projet, avant le*
2 *projet fait ensemble sur l'Afrique du Sud, quelles étaient les images que toi, là*
3 *tu vas essayer de te remettre dans l'état mental dans lequel tu étais quand tu*
4 *étais élève, il faut que tu fasses un retour dans le temps, que tu essaies de ne pas*
5 *penser maintenant mais comment tu pensais avant de travailler en projet ?*
6 S : **C'est dur...**
7 K : *Non, mais prends le temps de réfléchir.*
8 S : **Ah bon, l'image dans quel sens ?**
9 K : *Est-ce que tu avais déjà pris contact avec la langue, est-ce c'est une langue*
10 *que tu avais déjà étudiée en Chine ou non est-ce que...*
11 S : **En Chine nous avons déjà commencé à étudier l'anglais et c'est tout à**
12 **fait différent du Chinois, du coup ça m'intéresse beaucoup et ...**
13 K : *C'est différent dans quel sens ?*
14 S : **L'écriture, la prononciation, c'était tout à fait nouveau en fait.**
15 K : *C'est quelque chose de complètement nouveau mais que tu as déjà découvert*
16 *au Japon.*
17 S : **En Chine.**
18 K : *En Chine. Pardon.*
19 S : **Oui, j'ai déjà découvert cette langue en Chine.**
20 K : *Tu en avais fait combien d'années avant d'arriver au collège en France ?*
21 S : **3 ans, je crois.**
22 K : *3 ans, d'accord.*
23 K : *Et est-ce que l'enseignement que tu as eu en Chine était différent de celui*
24 *que tu as eu en anglais, en France.*
25 S : **Tout à fait, tout à fait.**
26 K : *Alors est-ce que tu peux nous expliquer cette différence ?*
27 S : **En fait on donne des mots de vocabulaire à apprendre par cœur, même**
28 **des textes à apprendre par cœur, après en Chine ce n'est pas comme ici. Ici,**
29 **c'est libre en fait, on cherche des idées, on s'exprime librement mais en**
30 **Chine on nous force à apprendre, on donne un texte on apprend par cœur**
31 **puis on a une interrogation sur le texte.**
32 K : *Et si tu ne comprends pas le sens du texte ? C'est à toi de te débrouiller toute*
33 *seule pour trouver le sens du texte ?*

34 **S : En fait, on ne pose pas de question.**

35 *K : Ah, vous ne posez pas de question aux enseignants.*

36 **S : Non on apprend, on nous apprend les textes.**

37 *K : Et par exemple à l'oral si vous ne posez pas de question pour la pratique à*
38 *l'oral comment ça se passait ?*

39 **S : En fait la pratique à l'oral, c'est on nous donne un texte on apprend par**
40 **cœur après on ... On sort le texte.**

41 *K : Et vous répétez, vous sortez le texte...*

42 **S : On sort le texte voilà.**

43 *K : Donc c'est du par cœur.*

44 **S : Voilà. C'est du par cœur.**

45 *K : Et c'était les seules images que tu avais de l'anglais, est-ce que tu écoutais*
46 *de la musique ou dans le domaine du cinéma est-ce que tu connaissais des films*
47 *anglais ?*

48 **S : Pas du tout.**

49 *K : Pas du tout d'accord.*

50 **S : C'est une langue qui ne sert à rien en fait.**

51 *K : Pour vous en Chine.*

52 **S : Parce que c'est obligé, c'est demandé en fait dans le programme du coup**
53 **on est obligé d'apprendre, en fait quand j'étais en Chine je n'ai pas trouvé**
54 **le plaisir d'apprendre l'anglais c'est comme toutes les matières.**

55 *K : Maintenant je vais te poser la même question mais je vais te demander*
56 *quelles images avais-tu de l'anglais après avoir travaillé en projet je ne te*
57 *parle pas de la sixième ou la cinquième parce que je ne t'avais pas en cinquième,*
58 *je te parle après le projet sur l'Afrique du sud, quelles images avais-tu de*
59 *l'anglais ?*

60 **S : Alors déjà j'ai appris plein de trucs dedans et ça me donne envie**
61 **d'apprendre plus et après le projet sur l'Afrique du Sud, j'ai eu envie de**
62 **voyager.**

63 *K : Cela t'a donné envie de voyager, de découvrir.*

64 **S : De découvrir voilà.**

65 K : *Est-ce que par exemple avant ou en Chine l'anglais pour toi c'était lié à un*
66 *pays en particulier ou est-ce que tu avais conscience que c'était une langue qui*
67 *était parlée dans plusieurs pays ?*

68 S : **En fait, je pensais que c'était une langue qui ne servait à rien dans la vie**
69 **quotidienne puisque qu'on est très loin de l'Angleterre ou bien d'un pays**
70 **qui parle anglais. Quand je suis arrivée en France, c'est une langue qui m'a**
71 **servi pour pouvoir communiquer.**

72 K : *Ça sert pour pouvoir communiquer avec l'autre d'accord.*

73 S : **Voilà, voilà.**

74 K : *Après le projet sur l'Afrique du Sud, ça t'a donné envie de voyager. Y-avait-*
75 *il autre chose ?*

76 S : **Cela m'apprend des choses et ça m'ouvre l'esprit c'est surtout l'esprit.**
77 **En fait avant je n'arrivais pas du tout à voir les images sur le problème**
78 **entre les...racistes**

79 K : *Tu parles des Afrikaners au temps de l'apartheid, les problèmes racistes*
80 *dans les pays anglophones pour toi c'était quelque chose qui n'existait pas*

81 S : **Même si ça existe, je n'aurais pas du tout pensé à ça, je pense que c'est**
82 **très loin de moi donc, ça ne me concerne pas.**

83 K : *Et là quand on a parlé de ça en projet cela t'a semblé plus proche de toi.*
84 *Pourquoi ça t'a semblé plus proche ?*

85 S : **Déjà bon quand même on voit dans la vie il y a des gens racistes, on voit**
86 **aussi dans la vie plein de discriminations et des gens qui sont racistes autour**
87 **de nous donc lorsque j'ai étudié ça donc après je vois dans la réalité les gens**
88 **autour de moi je me dis en fait ça... c'est... Comment dire, je réalise que**
89 **dans la vie autour de moi il y aussi des gens qui sont racistes donc ça existe**
90 **ça existe autour de moi aussi.**

91 K : *Autour de toi alors que ça te semblait plus lointain maintenant ça te semble*
92 *plus proche.*

93 S : **Voilà.**

94 K : *Qu'est-ce qui t'a permis de modifier... tu as dit qu'avant vous aviez une*
95 *manière de faire qui était d'apprendre par cœur en Chine. Et après, le projet*
96 *t'a donné une ouverture d'esprit, une envie de voyager et de communiquer avec*
97 *les autres c'est ça ? Qu'est-ce qui t'a permis de modifier cette image de la langue*

98 *que tu avais, de passer de l'image d'une langue que l'on apprend par cœur à*
99 *l'envie de parler une langue parce que c'est utile, parce que c'est une langue*
100 *qui te permet de communiquer avec les autres. Qu'est-ce qui a fait que tu es*
101 *passée de l'image n° 1 à l'image n° 2 ?*

102 **S : Alors je pense que la communication est importante donc quand deux**
103 **personnes parlent une langue différente c'est dur pour communiquer c'est**
104 **dur pour se comprendre l'un et l'autre du coup l'anglais c'est une langue**
105 **internationale donc on peut communiquer avec l'anglais on se comprend**
106 **tous les deux et ça c'est un avantage je pense que c'est la communication**
107 **avec les gens avant je pense pas que ça ne me sert à rien, j'apprends par**
108 **cœur c'est tout j'explique jamais et après c'est, je sais pas, tu as envie de t'**
109 **exprimer, tu as envie de savoir, de connaître la langue que parlent les autres.**
110 **Donc je pense que ça me sert.**

111 *K : Est-ce que dans le cadre du projet...d'abord une autre question, toi quand*
112 *tu es arrivée tu as dû apprendre deux langue en même temps finalement.*

113 **S : Tout à fait.**

114 *K : Tu as dû apprendre une nouvelle façon d'apprendre l'anglais et tu as en*
115 *même temps dû apprendre les codes de la langue et découvrir les codes de la*
116 *culture française.*

117 **S : Tout à fait.**

118 *K : Est-ce que ça t'a aidée ou est-ce que ça a représenté pour toi un problème,*
119 *enfin pas un problème mais un poids supplémentaire ou est-ce que finalement le*
120 *fait d'avoir ce double regard t'a aidée ou est-ce que ça a été lourd ?*

121 **S : En fait, je pense que j'ai appris le français vite grâce à l'anglais aussi**
122 **puisque l'anglais et le français, c'est quand même des alphabets qui se**
123 **ressemblent et j'ai une base d'anglais alors pour apprendre le français c'est**
124 **plus familier, en fait.**

125 *K : D'accord ça a facilité l'apprentissage c'est ça ?*

126 **S : Tout à fait, alors je trouve que c'est marrant alors je vois la différence**
127 **entre l'anglais et le français parfois alors peut-être j'avance en même temps**
128 **peut-être ça m'a aidée.**

129 *K : As-tu eu le sentiment à travers le projet de progresser en anglais ?*

130 S : En fait grâce au projet ça me donne envie de savoir plus sur différents
131 sujets.

132 Du coup après je me suis fait des amis qui viennent d'autres pays qui parlent
133 anglais avec moi donc je découvre plein plein de nouvelles choses,
134 maintenant je lis les journaux et magazines en anglais donc c'est utile pour
135 moi

136 K : *Donc dans le cadre du projet le travail en groupe te semblait-il important*
137 *et pourquoi ?*

138 S : Je pense que c'est important mais ça dépend. En fait si on travaille en
139 groupe chacun a des idées comme ça on discute pour avoir plus d'idées
140 ensemble et c'est bien comme ça mais parfois il faut aussi avoir des
141 réflexions personnelles.

142 K : *Mais est-ce que pour toi les deux ne peuvent pas se concilier ? Les idées*
143 *communes et puis avoir ses propres idées les deux peuvent être compatibles ?*

144 S : Quand on a travaillé avec les autres, on peut être influencé facilement.

145 K : *Influencer les autres ou être influencé ?*

146 S : Les deux.

147 K : *Les deux d'accord.*

148 S : En fait chaque personne est différente par exemple quand j'ai une idée
149 personnelle je veux que tout le monde accepte mes idées c'est dur d'accepter
150 les idées de l'autre et parfois ce n'est pas évident.

151 K : *Mais est-ce que tu finis par accepter l'idée de l'autre ou est-ce que tu restes*
152 *sur ta position ?*

153 S : ça dépend si je trouve que mes idées sont supers ou géniales je ne vais
154 pas abandonner. (rires)

155 K : *Alors dans le cadre du projet sur l'Afrique du Sud, est-ce que tu as fait un*
156 *lien entre ton histoire personnelle ou l'histoire de tes parents qui sont arrivés*
157 *en France ou est-ce que tu n'as pas fait de lien ?*

158 S : En fait c'est un problème raciste et comme nous on est des étrangers dans
159 un pays qui n'est pas le nôtre on a aussi ce genre de problème aussi même
160 mes parents ne sont toujours pas intégrés dans la société française et moi
161 j'essaie de m'intégrer mais c'est dur aussi.

162 K : *Pourquoi c'est dur alors pour toi ?*

163 S : **Déjà la culture même maintenant il y a des français dans ma classe qui**
164 **parlent Chinois c'est une approche mais pas vraiment une rencontre c'est**
165 **dur d'être intégrée dans leur famille.**

166 K : *D'accord.*

167 S : **Même je pense qu'entre les Chinois et les Français il y a toujours une**
168 **distance ils gardent une distance même mes parents n'ont pas d'amis**
169 **Français même je vois dans les gens de ma génération, les Chinois se marient**
170 **avec les Chinois donc ils ont leur propre groupe donc je vois qu'après avoir**
171 **travaillé sur le projet, en fait, le projet, cette idée nous fait penser à la vie**
172 **quotidienne.**

173 K : *A toi, ta relation aux autres et est-ce que toi, parce que il y avait un*
174 *personnage qui avait choisi une jeune femme, un journaliste blanc qui était*
175 *amoureux d'une jeune femme noire mais il avait dû la quitter parce que sa*
176 *famille qui était blanche s'opposait à leur union.*

177 S : **Je me rappelle un peu du film, en fait c'est entre un groupe les Noirs**
178 **habitaient dans un bidonville et les riches sont hyper riches.**

179 K : *Le fait d'avoir fait ce spectacle en anglais et dit les choses dans la langue*
180 *de l'autre est-ce que tu as éprouvé une certaine liberté de dire les choses que tu*
181 *ne pouvais pas dire en français ?*

182 S : **Pour moi le dire en français ou anglais c'est pareil comme ce n'est pas**
183 **ma langue maternelle, c'est marrant c'est vrai en chinois je n'aurais jamais**
184 **osé parler de choses qu'on peut parler en anglais ou en français.**

185 K : *C'est des choses intimes tu veux dire ou personnelles.*

186 S : **Peut-être des choses, des trucs personnels. En fait ici on peut discuter**
187 **presque de tout. Si on me demandait de parler en chinois avec des Chinois il**
188 **y aura des trucs je pense qui sont impossible à dire !**

189 K : *Donc pour toi l'Anglais ou le Français sont des langues à travers lesquelles*
190 *tu peux dire les choses. Alors est-ce que cela t'a permis de développer certaines*
191 *qualités chez toi, de travailler en projet autour de ce projet-là, est-ce que tu as*
192 *eu le sentiment de développer certaines qualités que tu n'avais pas avant ou*
193 *d'approfondir des choses que tu connaissais déjà, là je ne parle pas tant au*
194 *niveau de la langue, de choses personnelles par exemple.*

195 **S : Déjà participer au spectacle et je n'en avais jamais fait dans la vie avant**
 196 **et je refusais de le faire aussi. C'était la première fois que je montais sur**
 197 **scène.**

198 *K : Et ça a été difficile ?*

199 **S : Bien sûr, ça me stresse de parler devant les gens et en plus parler anglais.**
 200 **Sur le moment avant de monter, j'avais l'impression d'avoir tout oublié.**

201 *K : Est-ce que pendant la lecture de ton poème, ça a éveillé des émotions ?*

202 **S : En fait, quand je parle, je ne le sens pas vraiment mais quand je vois les**
 203 **autres sur scène ça m'as choqué un peu.**

204 *K : Une fois que toi tu es dedans, tu es dedans.*

205 **S : Voilà, tout à fait.**

206 *K : Tu oublies finalement qu'il y a un public devant toi. Est-ce que dans le cadre*
 207 *de ce projet, on avait travaillé avec un danseur, un chorégraphe, le fait d'avoir*
 208 *travaillé autour d'un projet danse, est-ce que ça t'a apporté quelque chose ?*

209 **S : Ça me donne envie de danser, d'apprendre la danse. Je pense que c'est**
 210 **une autre culture, en fait tout est nouveau pour moi, ça me donne envie de**
 211 **savoir plus, c'est pour ça que j'étudie toujours en anglais et que je me fais**
 212 **des amis anglais. Surtout la danse...**

213 *K : Est-ce que ça t'a permis d'exprimer des sentiments à travers le corps ?*

214 **S : On exprime toujours des sentiments à travers le corps selon les gens mais**
 215 **ça dépend des gens, je pense que c'est intéressant, c'est une autre culture.**

216 *K : Je ne sais pas si tu t'en souviens, on était allé au spectacle de Robyn Orlin*
 217 *qui était We mus eat tour suckers with the wrappers on, nous devons manger les*
 218 *sucettes avec l'emballage. C'était un spectacle sur le sida et le préservatif et*
 219 *on avait fait un atelier danse avec lui quelques semaines après le spectacle au*
 220 *Centre National de la Danse. Et on ne savait pas pourquoi les danseurs portaient*
 221 *tous une robe de jeune fille. On avait eu une discussion avec lui en anglais...*

222 **S : Je me souviens du spectacle et de l'atelier mais pas de sa réponse.**

223 *K : Il nous avait répondu que dans certains villages où il n'y a pas toujours*
 224 *accès à l'éducation, les hommes pensent qu'en couchant avec une jeune fille*
 225 *vierge...*

226 **S : Oui, ils pouvaient guérir.**

227 K : *Est-ce que tu avais eu accès à ce que la chorégraphe voulait dire. Pendant*
 228 *le spectacle, ils parlaient avec les différents dialectes parlés en Afrique du Sud.*

229 S : **Quand j'ai vu le spectacle, c'est assez choquant de voir des hommes avec**
 230 **des robes de jeune fille, on se pose des questions sur ça, les danses sont**
 231 **différentes des danses normales. Je me souviens qu'à la fin, ils nous avaient**
 232 **distribué des sucettes. La chorégraphe voulait se battre contre le SIDA.**

233 K : *Mais c'était aussi pour alerter les gens, faire secouer l'opinion publique, les*
 234 *gens qui vivent dans les autres pays, on n'imagine pas qu'en Afrique du Sud plus*
 235 *de 300 000 personnes meurent du SIDA, ça nous semble loin pourtant*
 236 *humainement on est proche.*

237 *On a parlé du travail en groupe, est-ce que tu as eu l'occasion de retravailler*
 238 *en projet ?*

239 S : **Non, je n'ai pas eu la chance.**

240 K : *Pourquoi dis-tu je n'ai pas eu la chance ?*

241 S : **Au lycée, c'est ennuyeux, c'est vraiment des cours d'anglais. On enseigne**
 242 **la grammaire, le vocabulaire, il n'y a pas vraiment de thèmes, le prof vous**
 243 **donne un texte et on blabla dessus mais ça ne donne pas envie d'avancer**
 244 **dessus.**

245 K : *On ne vous demandait pas votre avis, vos opinions ?*

246 S : **En cours, on en discute un peu mais après le cours, il n'y a plus rien.**

247 K : *Alors ça t'a semblé long.*

248 S : **Cela ne donne pas envie d'avancer.**

249 K : *On va revenir au travail en groupe, est-ce que les différentes rencontres avec*
 250 *les intervenants extérieurs, par exemple le plasticien sud-africain, Bruce Clarke*
 251 *au musée qui avait fait une exposition sur la nouvelle génération d'artistes, noirs*
 252 *et Blancs afin de revendiquer le multiculturalisme. Il était ensuite venu en classe*
 253 *et nous avait raconté son histoire. Il avait dû fuir l'Afrique du Sud parce que ses*
 254 *parents étaient contre l'apartheid. Est-ce que ces différents intervenants t'ont*
 255 *amenée à te poser des questions ?*

256 S : **Ça nous donne des idées, il y a des gens qui se luttent pour les autres,**
 257 **c'est assez difficile, c'est assez surprenant et dans la vie réelle, on voit des**
 258 **gens égoïstes, pas tous mais il en existe plein, ça me choque, c'est assez**
 259 **surprenant, c'est rare de trouver des gens comme ça.**

260 K : *Oui c'est rare. As-tu eu l'impression d'avoir fait un travail sur tes propres*
 261 *stéréotypes, tes représentations.*

262 S : **A l'époque je n'avais pensé aussi loin, je pense que ce projet m'ouvre la**
 263 **porte sur le monde de voir ce qui se passe en dehors de ma vie, ça me guide**
 264 **et me donne envie d'aller plus loin**

265 K : *Quand tu dis en dehors de ma vie, ça te semble loin ou proche ou les deux ?*

266 S : **Les deux parfois loin parfois...Cela dépend, par exemple en ce moment**
 267 **je ne crois pas que je suis dans la réalité.**

268 K : *Tu parles de ta classe Prépa.*

269 S : **C'est vraiment un monde isolé, ce n'est pas vraiment isolé mais il y a un**
 270 **contact avec l'extérieur, on est obligé d'avoir toutes les infos du monde.**

271 K : *Qui rentrent dans votre monde. (rires)*

272 S : **On est isolé avec un tuyau pour être relié au monde.**

273 K : *C'est étrange pour toi ?*

274 S : **Oui très.**

275 K : *Est-ce que tu aurais d'autres choses à dire ou ...*

276 S : **Ce genre de projet il faut faire plus c'est dommage au lycée je n'ai pas**
 277 **de souvenir de mes années au lycée ; Au collège, je me souviens de ce que**
 278 **j'ai fait en troisième. Je ne me rappelle de rien au lycée c'est toujours des**
 279 **cours mais je n'ai pas toujours de souvenirs. Au collège, c'est l'âge où on**
 280 **peut apprendre plein de choses.**

6.3. Entretien Fatoumata

1 K : *Alors Fatoumata, tu vas essayer de te replonger dans l'élève que tu étais*
2 *autrefois, donc il y a bien longtemps et tu vas essayer de me dire quelle était la*
3 *place ou les images que tu avais de l'anglais dans ton univers, avant le projet.*
4 *Je ne te parle pas du projet mais bien avant le projet, en sixième ou avant la*
5 *sixième par exemple, quelle était la place de l'anglais et quelles images avais-*
6 *tu de l'anglais ?*

7 F : **C'est difficile...**

8 K : *Difficile dans quel sens ?*

9 F : **Je n'ai jamais été forte en anglais et en langues d'ailleurs, donc l'anglais**
10 **ce n'était pas vraiment mon fort, ce n'était pas pour moi.**

11 K : *Est-ce que tu écoutais de la musique en anglais par exemple ?*

12 F : **Oui toujours par contre, tout ce qui était musique, Angleterre, Etats-**
13 **Unis, j'ai toujours aimé mais après parler anglais, le pratiquer, ça a toujours**
14 **été un souci pour moi.**

15 K : *C'était difficile pour toi, mais ça te plaisait quand même, c'était un univers*
16 *qui t'attirait.*

17 F : **La musique que j'écoute, c'est toujours en anglais, les séries, c'est**
18 **toujours des séries américaines, Londres je dois y retourner d'ailleurs mais**
19 **après voilà quoi, j'ai jamais été forte.**

20 K : *Alors c'était dû à quoi ? Tu dis « j'ai jamais été forte », déjà est-ce que tu*
21 *peux nous dire ce que ça veut dire être forte ?*

22 F : **La maîtrise de l'anglais, le comprendre...**

23 K : *Le fait que tu sois attirée par la culture anglophone, par Les États-Unis,*
24 *l'Angleterre aurait pu faciliter l'apprentissage de l'anglais ...*

25 F : **Je n'étais pas patiente en fait.**

26 K : *Patiente dans quel sens ?*

27 F : **En fait je voulais l'apprendre, je voulais parler anglais, il fallait**
28 **commencer par le début et puis former des phrases, je bloquais toujours en**
29 **fait.**

30 K : *Tu attribues ça à quelque chose de personnel...*

31 K : *Maintenant après le projet quelles images attribues-tu à l'anglais ?*

32 F : **Là, c'était beaucoup plus cool !**

33 K : *Alors, est-ce que tu peux nous expliquer comment tu es passée d'une image*
34 *où tu avais le sentiment de ne pas être forte à une image où c'était beaucoup*
35 *plus cool ?*

36 F : **Parce-que le projet qu'on a fait, on a appris l'anglais d'une autre**
37 **manière, en jouant, par rapport au théâtre, c'était beaucoup plus**
38 **intéressant, c'était beaucoup plus facile à comprendre parce qu'on jouait ce**
39 **qu'on disait donc on l'apprenait beaucoup plus facilement ça restait dans la**
40 **tête donc...**

41 K : *Donc le fait de passer par le jeu a facilité les apprentissages...*

42 F : **C'est différent que d'être dans une salle de classe, d'écouter, d'écrire**

43 K : *Donc là, tu t'es sentie plus active ?*

44 F : **Oui, largement !**

45 K : *Donc, tu vois que ce n'est pas uniquement personnel. Puisque tu as eu la*
46 *volonté de le faire à travers le jeu, donc ce n'est pas que personnel. C'est aussi*
47 *la manière de faire, il y a aussi les enseignants, dans leur manière de transmettre*
48 *et partager leurs savoirs.*

49 F : **C'était intéressant parce qu'on n'avait jamais fait une pièce en anglais, et**
50 **on voyait les gens autour de nous qui étaient motivés, ça te motive.**

51 K : *La motivation des autres, ça t'a motivée ? Quand tu dis « plus cool »,*
52 *qu'entends-tu par là puisque le projet a demandé beaucoup de travail ?*

53 F : **On s'aidait, on rigolait, c'était amusant, c'était une manière d'apprendre**
54 **amusante**

55 K : *Amusante, à travers le théâtre mais on a abordé des thèmes...*

56 F : **Intéressants...**

57 K : *Ce n'était pas des thèmes qui faisaient toujours rire. Donc est-ce que tu peux*
58 *nous dire ce qui t'as motivée dans les thèmes ?*

59 F : **C'était par rapport à la femme, ce qui nous concerne, le mariage forcé, on**
60 **a fait**

61 K : *Je t'interromps juste un moment quand tu dis ça nous concerne tu parles de*
62 *qui ?*

63 F : **Les femmes, les femmes d'aujourd'hui...**

64 K : *Juste les femmes ou les femmes et les hommes ?*

65 F : **Moi, je dirais plus les femmes, les hommes aussi mais plus les femmes**
 66 **d'autant plus que je suis africaine.**

67 K : *Alors pourquoi tu dis d'autant plus que tu es africaine ?*

68 F : **Parce qu'on voit plus souvent les mariages comme ça chez les africains,**
 69 **chez les reubeus aussi, donc moi ça m'a motivée.**

70 K : *Donc il y avait des liens entre les thèmes qui ont été abordés et ton histoire*
 71 *personnelle, alors est-ce que tu peux me développer ces liens ?*

72 F : **J'en ai vu autour de moi, ma mère aussi, donc le fait de pouvoir le jouer et**
 73 **l'exprimer d'une autre manière, que les gens le voient aussi d'une autre**
 74 **manière, quand on a joué il y en a plein qui ont apprécié au passage, donc**
 75 **voilà.**

76 K : *Les gens qui ont apprécié, tu parles du public ?*

77 F : **Oui !**

78 K : *Quels échos as-tu eus du public ?*

79 F : **Ma sœur m'a dit qu'elle n'avait jamais vu ça comme ça, elle avait surtout**
 80 **vu des reportages à la télé, et dans la pièce il y avait plusieurs scènes de**
 81 **différentes familles, ma sœur m'a dit franchement vous l'avez bien fait, on**
 82 **comprend mieux en fait.**

83 K : *On comprend mieux quoi ?*

84 F : **Ce qui se passe réellement, comment ça se passe, les filles aussi puisque**
 85 **dans la scène, les filles se rebellaient, ce qu'il y avait vraiment**

86 K : *Ces choses te parlaient directement puisqu'elles étaient en lien avec ton*
 87 *histoire et l'histoire de tes parents, est-ce que tes parents étaient là le jour du*
 88 *spectacle ?*

89 F : **Ma mère aussi.**

90 K : *Et est-ce que tu as pu en discuter avec elle ?*

91 F : **On en a reparlé.**

92 K : *Peux-tu nous en dire plus ?*

93 F : **Elle m'a dit moi ça s'est pas passé vraiment comme ça. Elle a dit que c'était**
 94 **plutôt... En fait elle n'avait pas le choix, mon père est arrivé au village et a dit**
 95 **qu'il voulait ma mère sans lui demander son avis et on lui a dit tu te marieras**
 96 **avec lui et ma mère a dit oui. Parce qu'à cette époque-là les femmes n'avaient**

97 **pas le droit de parler, le père et les frères décidaient. Ma mère m'a dit que si**
 98 **c'était à votre époque j'aurais sûrement réagi comme vous dans la scène.**
 99 *K : Est-ce que tu en avais déjà parlé avec ta mère avant ?*
 100 **F : Non !**
 101 *K : Jamais ?*
 102 *K : Est-ce que c'est parce-que ça ne t'intéressait pas ou tu ne voulais pas en parler*
 103 *ou c'était tabou ?*
 104 **F : Oui, assez quand même !**
 105 *K : C'était tabou ?*
 106 **F : Je me voyais mal dire à ma mère, maman est-ce que tu voulais vraiment te**
 107 **marier avec papa ou est-ce que on te l'a imposé ?**
 108 *K : Tu le savais mais...*
 109 **F : On a commencé à en parler avant le spectacle, parce que quand je lui**
 110 **parlais de ce qu'on faisait en classe, elle a dit c'est intéressant, tu sais moi à**
 111 **mon âge, on ne faisait pas ça. Quand le père disait quelque chose, c'était**
 112 **comme ça et pas autrement, quand elle a vu le spectacle elle a dit j'avoue si**
 113 **j'avais parlé, je ne serais pas comme ça aujourd'hui.**
 114 *K : D'accord, donc ça t'a permis de ...*
 115 **F : De nouer un autre lien avec ma mère.**
 116 *K : Un autre lien avec ta mère, d'accord, un autre lien par le dialogue, un autre*
 117 *lien alors que c'était quelque chose que tu savais mais qui était dans le domaine*
 118 *du silence et est-ce que ça t'a permis de mieux comprendre certaines réactions de*
 119 *ta mère.*
 120 **F : Oui !**
 121 *K : Est-ce que tu peux développer ?*
 122 **F : Ma mère, comment dire, elle est restée dans comment ils se comportaient,**
 123 **on va dire au bled, donc quand le père parle, on l'écoute et elle ne comprenait**
 124 **pas que quand mon père nous parlait et qu'on lui disait non on n'est pas**
 125 **d'accord, elle disait non mais chez nous ce n'est pas comme ça et moi je lui**
 126 **disais on n'est plus chez toi, ici c'est comme ça. Donc quand je lui parlais du**
 127 **spectacle et je lui disais que quand les filles ne veulent pas et maintenant ici**
 128 **c'est comme ça mais maintenant elle nous comprend mieux, elle nous dit vous**

129 **avez raison et que si elle avait parlé à l'époque, elle aurait fait ce qu'elle**
 130 **voulait faire.**

131 K : *Mais ce n'était pas possible à l'époque, c'était un autre contexte, et toi*
 132 *maintenant quand tu dis, quand tu penses chez nous tu penses où ?*

133 F : **Chez nous au Sénégal.**

134 K : *Oui mais toi, tu as dit à ta mère « mais là tu n'es plus chez nous ». Qu'entends-*
 135 *tu par chez nous ?*

136 F : **Oui on n'est plus au Sénégal.**

137 K : *Toi, maintenant, quand tu dis chez toi, c'est où ?*

138 F : **Là où j'habite.**

139 K : *Donc ce serait où, la France ou le Sénégal ?*

140 F : **La France et même au Sénégal, je pense que ce n'est plus comme ça.**

141 K : *Ce n'est plus comme ça, les mœurs ont changé.*

142 F : **Oui ce n'est plus comme ça du tout, il y a aussi des femmes là-bas qui se**
 143 **sont rebellées, elles parlent maintenant, donc, qui font aussi des associations**
 144 **là-bas.**

145 K : *Oui on a vu dans les reportages le travail des associations sur le terrain contre*
 146 *l'excision par l'éducation. Là, c'est intéressant parce-que, par exemple toi, dans*
 147 *la culture que tu as reçue de tes parents, pour eux ils habitaient physiquement en*
 148 *France mais mentalement ils étaient au Sénégal. Toi tu as reçu une « éducation*
 149 *de chez nous là-bas » mais comment tu l'as composée pour qu'elle devienne chez*
 150 *toi en France ? Est-ce que tu comprends ce que je veux dire ou non ?*

151 F : **Non (rires) !**

152 K : *Ma question est la suivante : tu as reçu un héritage culturel, il y avait certaines*
 153 *traditions qu'il fallait faire évoluer, on n'est pas là pour les condamner ou les*
 154 *juger mais comment toi tu as composé ton identité, ce que tu es là maintenant avec*
 155 *l'héritage culturel que tu as reçu de tes parents.*

156 F : **J'ai pris les deux, en fait !**

157 K : *Alors tu as pris les deux, explique-moi !*

158 F : **J'ai écouté ma mère, ce qu'elle me disait par rapport au mariage, ménage,**
 159 **vaisselle et tout ce qui va avec. Ce qu'une femme doit être à la maison mais en**
 160 **même temps, heureusement que je suis en France d'ailleurs, en fait je me suis**
 161 **aussi faite par rapport à ce qu'il y avait à l'extérieur, c'est-à-dire l'école, les**

162 amis, par rapport à la façon dont les français en quelque sorte se comportaient
163 chez eux, donc, j'ai vu ça , d'après ma mère les femmes ne sortent pas, elles
164 font à manger, la vaisselle et tout ce qui va avec et les hommes se mettent les
165 pieds sous la table et dans les autres familles, le père se lève, il fait à manger,
166 il fait la vaisselle, pourquoi chez eux c'est comme ça et chez nous c'est comme
167 ça et ma mère me dit parce qu'au Sénégal c'est comme ça mais je lui ai dit ici
168 on n'est pas au Sénégal, on est en France et ça n'a rien à voir. Donc, d'après
169 moi je me suis fait mon identité comme ça, je fais le ménage et tout ce qu'il y
170 a à faire mais quand ce n'est pas mon tour de faire la vaisselle, je dis à mon
171 frère tu te lèves et tu fais la vaisselle.

172 K : *Donc tu as composé ?*

173 F : **Oui par rapport à ce que ma mère m'a appris et ce que j'ai appris à**
174 **l'extérieur.**

175 K : *Donc il y avait à la fois le lieu familial et les groupes d'appartenances, les*
176 *amis. Donc où est-ce que tu te situes toi entre le eux /nous et ici et là-bas ?*

177 F : **Entre les deux, je suis d'origine sénégalaise, ce que ma mère m'a appris,**
178 **je l'ai gardé mais je préfère me créer mon identité avec ce que je pense moi,**
179 **garder ce que m'a mère m'a dit mais ne pas le faire totalement parce que si**
180 **j'écoute ma mère, je reste chez moi, je ne sors pas.**

181 K : *Et est-ce que tu as le sentiment que ce projet t'a permis de te poser des*
182 *questions sur la place que tu as, l'identité que tu te racontes, que tu te crées, est-*
183 *ce que ça a suscité chez toi un questionnement ? Tu as dit déjà que ça t'a permis*
184 *de pouvoir parler avec ta mère de choses dont vous étiez au courant toutes les*
185 *deux mais est-ce que ça t'a aussi apporté quelque chose ?*

186 F : **Je me suis dit heureusement que je suis moi, que je n'ai pas écouté ce que**
187 **ma mère m'avait dit. Heureusement que j'ai vu ailleurs parce-que quand je**
188 **voyais les jeunes filles de mon âge en France et leurs parents leur disaient tu**
189 **vas te marier avec telle personne et moi j'ai dit non, j'ai mon caractère.**
190 **Heureusement que j'ai vu ailleurs, si mon père m'avait trouvé un mec,**
191 **j'aurais dit oui.**

192 K : *Et le fait de t'avoir inventé ta propre identité dans le pays dans lequel tu es*
193 *née, ça t'a permis de...*

194 F : **Voilà c'est ça !**

195 K : *Dans le cadre du projet, on va maintenant parler du travail en groupe, tu en*
 196 *as déjà parlé un petit peu, c'était une source de motivation, est-ce qu'il y avait*
 197 *autre chose ?*

198 F : **C'est plus motivant, je me sentais isolée quand je travaillais seule. Déjà,**
 199 **j'avais des difficultés en anglais, je me retrouvais devant ma feuille toute**
 200 **seule, j'étais un peu égarée, on va dire mais quand j'étais avec vas-y fait ça et**
 201 **puis on rigolait les autres, ils me disaient non, moi je trouve que c'est mieux.**

202 K : *Qu'est-ce que toi tu as pu apporter au groupe et qu'est-ce que le groupe a pu*
 203 *t'apporter ?*

204 F : **Qu'est-ce que le groupe a pu m'apporter...le sérieux parce que c'est vrai**
 205 **que moi et le sérieux ce n'est pas ça, le travail d'équipe aussi et moi je leur ai**
 206 **apporté ma bonne humeur et j'avais toujours des bonnes idées aussi, donc**
 207 **après quand on combinait nos idées...**

208 K : *Donc après quand tu combinais la bonne humeur, tes bonnes idées, l'autre ce*
 209 *qu'il était capable de dire dans la langue te permettait de t'approprier la langue*
 210 *finaleme nt.*

211 F : **Je donnais mes idées en français et les autres m'aidaient à les formuler en**
 212 **anglais.**

213 K : *Et ça t'a aidée ?*

214 F : **Oui, énormément !**

215 K : *Le fait de parler la langue de l'autre, l'anglais, as-tu eu le sentiment que ça*
 216 *t'a apporté une certaine liberté ? Dans le cadre du spectacle, tu as dit beaucoup*
 217 *de choses dans la langue de l'autre, est-ce que c'était pour toi une source de*
 218 *liberté de le dire en anglais et de passer par un personnage ?*

219 F : **Il y a des choses qu'on ne dirait jamais nous-mêmes, et le fait de le jouer**
 220 **dans une autre langue, c'était une manière de dire ce que l'on pensait sans**
 221 **être nous.**

222 K : *Donc sans être nous, donc c'était quoi, une protection ?*

223 F : **Comme une armure en fait, on ne peut pas nous dire regarde ce que tu as**
 224 **dit puisque ce n'était pas nous, j'ai dit mon texte, ce qui était écrit mais on le**
 225 **pensait.**

226 K : *Et est-ce que vous le ressentiez aussi ?*

227 F : **Oui, surtout par rapport aux thèmes mais on ne pouvait pas me le**
 228 **reprocher puisque ce n'était pas moi, c'était le personnage.**

229 K : *Le personnage t'a donné la liberté de pouvoir dire les choses. J'aime bien ton*
 230 *idée d'armure, idée de liberté et de protection mais tout en étant...*

231 F : **Sincère !**

232 K : *La place des émotions était donc importante ?*

233 F : **Je trouve que ça ne sert à rien de jouer une pièce si on n'est pas d'accord**
 234 **avec ce que l'on joue. Donc là moi j'étais complètement d'accord mais comme**
 235 **certaines sujets sont encore tabous, je me vois mal aller voir une personne et**
 236 **lui dire, alors que si je suis derrière quelqu'un, je peux dire tout fort ce que**
 237 **je pense.**

238 K : *Alors dans le cadre de la discussion avec ta mère, il n'y avait plus l'armure*
 239 *là.*

240 F : **En fait c'est plutôt elle qui se confiait à moi par rapport à ce que je jouais.**
 241 **Elle m'a dit tu vois moi ça a été pareil avec ton père, ce n'est pas moi qui l'ai**
 242 **choisi, etc. Elle me parlait et je lui disais ce que j'en pensais.**

243 K : *Tu as pu enlever ton armure, c'est très symbolique ce que tu dis. Alors quand*
 244 *je t'ai eue en 4eme avant de travailler en projet, je savais que tu étais quelqu'un*
 245 *de très intelligent mais le blocage venait uniquement de la langue puisque tu*
 246 *aimais la culture des pays anglophones. Et je me suis aperçue que tu avais une*
 247 *bonne prononciation, une bonne diction et j'ai été agréablement surprise.*

248 F : **C'est parce que je chante souvent en anglais et avec mes frères on aime**
 249 **bien se lancer des mots par ci par là.**

250 K : *Et quand tu chantes maintenant, est-ce que tu as accès au sens ou est-ce que*
 251 *tu vas creuser pour savoir ce qu'ils disent ?*

252 F : **Je ne vais pas chercher chaque mot mais je vais analyser la phrase pour**
 253 **comprendre le thème.**

254 K : *Tu arrives maintenant à comprendre le sens général d'une chanson. Et après*
 255 *ton année de troisième, est-ce que tu as eu la possibilité de retravailler en projet ?*

256 F : **Non, jamais.**

257 K : *Et donc quelle attitude tu adoptais en cours ? Est-ce que tu te retrouvais à*
 258 *nouveau seule devant ta feuille ou est-ce que ça avait changé des choses ?*

259 F : Un petit peu mais, l'anglais, ça m'avait motivée en fin de troisième mais
 260 quand je suis arrivée en seconde, il n'y avait plus de projet, il n'y avait plus
 261 de travail en groupe, il y avait la cassette qui parlait et il fallait répondre à
 262 des questions et ça ne m'intéressait toujours pas donc je me suis à nouveau
 263 retrouvée seule, j'étais là physiquement mais mentalement j'étais ailleurs.

264 K : *Et tu aurais aimé retravailler en projet ? L'avez-vous suggéré à vos*
 265 *enseignants ?*

266 F : J'avais expliqué ce qu'on avait fait en troisième mais ils nous ont répondu
 267 que ce n'était pas le but puisqu'il y avait le BEP à la fin et qu'on n'avait pas
 268 le temps pour les projets mais je pense que si on avait fait un projet en classe
 269 de seconde beaucoup d'élèves auraient été intéressés puisqu'il y en avait
 270 beaucoup qui étaient comme moi, on était toujours ailleurs parce que ça ne
 271 nous intéressait pas. Quand je retrouve les élèves avec lesquels j'étais en
 272 troisième on parle toujours du projet et franchement c'était bien, on reparle
 273 du voyage.

274 K : *Et donc le voyage, qu'est-ce que ça t'a apporté ?*

275 F : A part mon pays, j'ai vu un autre pays à part la France et le Sénégal, on a
 276 visité plein d'endroits...

277 K : *Quels sont les moments qui t'ont marquée ?*

278 F : Oui, c'est quand on est allé manger au temple Sikh.

279 F : Je n'avais jamais mangé une autre cuisine et c'était pareil pour tout le
 280 monde, on se regardait tous, on se disait c'est quoi ça, laisse-moi goûter, en
 281 classe il y avait des petits groupes, les filles, les garçons mais là on discutait
 282 tous de la nourriture tous ensemble.

283 K : *Donc tu as parlé de la nourriture mais est-ce que c'était comme ça que tu*
 284 *imaginais l'Angleterre ?*

285 F : Non, je l'imaginais comme on la voit dans les films avec les bus, une ville
 286 où tout le monde bouge mais je ne savais pas que c'était vraiment tout ça, il y
 287 a des temples, différentes cultures, je trouve les gens plus gentils qu'en
 288 France...

289 K : *Donc il y a différentes cultures tu pensais qu'en Angleterre il y avait ...*

290 F : Des anglais tous pareils !

291 K : *Tu ne pensais pas qu'il y avait eu des vagues d'immigration de l'Inde ?*

292 F : Non et on a même vu un quartier jamaïcain, je savais mais pas en
293 Angleterre. On a même vu un quartier chinois. Mais ce qui est intéressant,
294 c'est que contrairement en France, il y a vraiment un quartier jamaïcain et
295 tout le monde peut y entrer, il n'y avait pas de mauvais regard, tu pouvais
296 rentrer, poser des questions.

297

298 **ELEMENT DECLENCHEUR** : lecture de l'interaction à partir du mot
299 « Douks ». (Elle avait provoqué l'hilarité dans la classe en disant Harris is
300 douks ce qui avait suscité de la colère de la part de l'élève concerné. Origine
301 du mot douks : néologisme hypercomplexe utilisé par les jeunes pour désigner
302 toute personne d'inde, du Pakistan, du Sri Lanka et du Bangladesh. Ce mot
303 renvoie à une hypergénéralisation et un amalgame véhiculant un jugement
304 défavorable sur plusieurs peuples et cultures)

305 K : *Est-ce que suite à cet échange tu t'es questionnée sur le langage et les mots*
306 *qu'on utilise ?*

307 F : C'est vrai qu'on a souvent l'habitude de balancer des mots et on ne sait
308 pas ce que ça veut dire, c'est vrai que moi aussi je croyais que tous ceux qui
309 venaient du Bangladesh, du Pakistan, ils étaient tous musulmans et quand
310 Roselyne nous a dit qu'elle était Chrétienne au début je ne l'ai pas crue et je
311 lui ai vraiment redemandé et elle m'a dit oui, c'est vrai qu'on balance des
312 mots et on ne sait pas ce que ça veut dire et on le dit et on s'en fout, tu le
313 prends comme tu veux mais c'est vrai que moi je ne l'ai plus jamais redit
314 (rires).

315 K : *Tu as pris conscience de ce que peut ressentir une personne lorsqu'on*
316 *s'adresse à elle d'une certaine manière, parfois négative ?*

317 F : Oui. Il y a par exemple des gens qui utilisent des mots en malien mais ils
318 ne savent pas ce que ça veut dire.

319 K : *Aurais-tu un exemple à nous donner ?*

320 F : En malien, tu entends souvent cacala qui veut dire pute, et les gens se le
321 balancent comme ça, t'es une cacala sans savoir ce que ça veut dire. Quand je
322 suis arrivée en seconde on me l'a dit, au début je ne le prenais pas mal mais
323 au bout d'un moment, j'ai dit tu sais ce que ça veut dire, elle m'a dit non, je
324 lui ai dit ben là tu me traites de pute, ah je suis désolée je ne savais pas ce que

325 ça voulait dire, ce n'est pas pour toi, j'ai répondu alors avant de dire des mots,
326 apprends leur signification ! Là, je me suis remise à la place des élèves pour
327 qui on a utilisé Douks et je me suis dit ça revient au même, tu le fais et on te
328 le fait.

329 K : *Mais peut-être que la personne à qui tu as parlé va le dire aux autres ?*

330 F : **Peut-être, je suis pas sûre, si on réfléchit pas, on peut pas savoir...**

6.4. Entretien Marc

1 K : *Marc, tu vas essayer de te replonger dans le Marc que tu étais avant de*
2 *travailler en projet et tu vas essayer de me dire quelles images tu avais de*
3 *l'anglais à cette époque-là, pas l'image de l'anglais que tu as maintenant mais*
4 *celle que tu avais au tout début du collège ?*

5 M : **En CM2, j'avais bien aimé l'anglais.**

6 K : *Tu avais commencé l'anglais en CM2.*

7 M : **Oui quelques mots. Quand je suis arrivé en sixième, ça m'a beaucoup**
8 **moins plus. J'avais un prof, je ne me souviens plus de son nom, bref, ça ne**
9 **m'a pas plu. J'essayais d'esquiver les cours.**

10 K : *Est-ce que tu sais pourquoi ça t'avais plu en CM2 et beaucoup moins en*
11 *6eme ?*

12 M : **CM2, elle parlait beaucoup en français donc je comprenais assez. Quand**
13 **je suis arrivé en sixième, la prof ne parlait qu'anglais donc on ne comprenait**
14 **pas spécialement Je me retrouvais avec des notes pas possibles. Je ne**
15 **comprenais pas ce qu'elle me racontait tout simplement.**

16 K : *D'accord*

17 K : *Quel était la place de l'anglais dans ton univers autre que l'école, des*
18 *voyages, des chansons par exemple ?*

19 M : **La musique en anglais, j'en ai toujours écoutée même si les paroles ne**
20 **me signifiaient rien et des voyages non.**

21 K : *Pourquoi par exemple écoutais-tu des chansons en anglais et pas une autre*
22 *langue ?*

23 M : **C'était surtout pour les artistes, après quand la musique me plaisait**
24 **vraiment, j'allais sur internet pour comprendre les paroles.**

25 K : *Après le projet de troisième, quelles images avais-tu de l'anglais ?*

26 M : **Cela m'a beaucoup aidé, j'ai assez apprécié parce qu'après moi j'ai fait**
27 **une école de cuisine. On avait anglais et on devait avoir des supers notes.**

28 K : *Et tu dis que ça t'a beaucoup aidé mais dans quel sens ?*

29 M : **Je comprenais beaucoup mieux et j'ai eu 16 sur 20 à l'oral et 16.5 à**
30 **l'écrit.**

31 K : *Super ! Donc tu as dit que ça te plaisait moins quand tu es arrivé en sixième,*
32 *qu'est-ce que tu ne comprenais pas exactement ?*

33 M : Je ne comprenais rien du tout. Elle ne nous parlait qu'en anglais.
 34 Ensuite, j'ai eu un autre prof, lui c'était pas pareil, on pouvait lui parler, il
 35 nous expliquait vraiment, il parlait beaucoup anglais mais on comprenait
 36 beaucoup mieux ce qu'il nous racontait, il s'attardait sur les choses que l'on
 37 ne comprenait pas La prof d'avant, elle faisait son cours et puis voilà.

38 K : *Tu as dit que tu as apprécié le projet, que ça t'avait aidé à progresser dans*
 39 *la langue, que ça t'avait beaucoup aidé pour le BEP. Qu'est ce qui t'a permis*
 40 *de passer d'une langue que tu appréciais moins à une langue que tu appréciais*
 41 *plus ?*

42 M : J'ai appris à la connaître tout au long du projet et après ça me plaisait
 43 de la parler, tout simplement. J'ai même eu l'opportunité de trouver un
 44 poste à Londres dans un restaurant Franco-anglais mais j'ai développé des
 45 allergies et je n'ai pas pu y aller.

46 K : *Alors après le projet, quelles images tu avais de l'anglais ?*

47 M : Comment expliquer, une bonne image...

48 K : *Qu'est-ce que ça veut dire pour toi une bonne image d'une langue ?*

49 M : Si j'avais une mauvaise image d'une langue, je n'aimerais pas la parler,
 50 qu'on me parle cette langue, si elle ne m'avait pas plu je ne la parlerais pas.
 51 Pour la musique, je n'aime que les chansons en anglais.

52 K : *Tu as utilisé le verbe plaire, tu as dit si elle ne m'avait pas plu. Donc tu es*
 53 *passé d'une langue qui ne te plaisait pas à une langue qui te plaisait.*

54 M : Voilà, c'est ça

55 K : *Et quelles sont les étapes qui ont permis ce cheminement-là ?*

56 M : Je dirais, les profs que j'ai pu avoir et la volonté que j'ai mis à essayer
 57 de comprendre la langue, de la connaître.

58 K : *Et cette volonté, essaye de te replonger dans le cadre du projet, comment as-*
 59 *tu senti naître cette volonté en toi ?*

60 M : En quatrième, on commençait déjà à parler du projet qu'on pourrait
 61 faire en troisième, et pour le projet on s'y était tous mis, il fallait vraiment
 62 le faire bien. Je m'y suis mis à fond, ce qui fait que la langue je l'utilisais
 63 souvent à la maison et ça m'a donné envie de l'apprendre, plus j'avancais
 64 plus ça me donne envie en dehors du projet de me mettre à l'anglais.

65 K : *Déjà le fait de décider en fin d'année de quatrième de préparer un projet en*
66 *commun pour l'année suivante, c'était déjà une source de motivation. Le travail*
67 *en groupe te semblait-il important dans le cadre du projet ?*

68 M : **Oui.**

69 K : *Est-ce que tu peux développer ?*

70 M : **Entre nous on pouvait s'aider, si il y en avait un qui ne comprenait pas,**
71 **il y avait toujours quelqu'un pour l'aider, si on tout seul, dans notre coin,**
72 **on va se sentir frustré, ce n'est pas pareil.**

73 K : *L'entraide, c'était quelque chose d'important.*

74 M : **L'entraide c'est important quel que soit le projet.**

75 K : *Même un enseignement sans projet l'entraide c'est quelque chose*
76 *d'important. Et toi qu'est-ce que les autres ont pu t'apporter et qu'est-ce que tu*
77 *as apporté au groupe ?*

78 M : **Tout simplement la joie de vivre, on s'y est vraiment tous mis, on**
79 **comptait vraiment réussir, il y avait de l'entraide, de l'humour, une bonne**
80 **ambiance, ce qui nous a donné envie de faire ce projet.**

81 K : *Et toi avais-tu des qualités que tu as pu apporter au groupe ?*

82 M : **Moi, j'étais souvent là pour les personnes, donc eux pouvaient compter**
83 **sur moi. Si je comprenais quelque chose, j'arrivais à leur expliquer.**

84 K : *D'accord. Est-ce que toi tu as eu le sentiment de développer certaines*
85 *qualités ? Tu vas essayer de repenser à tout le projet, le travail d'écriture la*
86 *pièce le jour du spectacle et tout ce qui avait été fait avant, les débats avec le*
87 *GAMS, Ariane Ascaride, des interactions à partir de documentaires. Donc as-tu*
88 *eu le sentiment de développer des qualités qui te sont personnelles ?*

89 M : **Je ne sais pas si on peut dire qualité mais étant plus jeune, j'étais**
90 **quelqu'un d'assez réservé, assez timide et quand on est en groupe comme**
91 **dans le projet on s'ouvre plus, je pense que j'avais commencé à m'ouvrir à**
92 **partir de ce moment-là. Ce qui fait qu'au jour d'aujourd'hui avec mon**
93 **nouveau travail, si j'étais resté comme avant, je n'aurais pas pu le faire, ça**
94 **m'a donné du courage.**

95 K : *Donc ça t'a permis d'être moins réservé, moins timide et le fait d'être moins*
96 *timide, quelles répercussions ça a eu ?*

97 **M : Plus motivé en fait. Quand on est timide on a moins de motivation, on va**
 98 **moins vers les choses. On se dit non je ne vais pas y arriver, en étant moins**
 99 **timide, j’y vais.**

100 *K : Est-ce que le fait d’être moins timide t’a donné plus envie de prendre la*
 101 *parole ?*

102 **M : Oui. Moi avant, je me mettais souvent au fond de la classe, je restais**
 103 **dans mon coin. Au fur et à mesure, j’ai commencé à lever la main plus**
 104 **souvent et essayé de me mettre en avant pour qu’on voit que je suis là, je me**
 105 **mets à fond dans le projet.**

106 *K : Est-ce que le fait de parler la langue de l’autre, ici l’anglais, t’a donné une*
 107 *certaine liberté ?*

108 **M : Oui. Quand on est parti à Londres et que je me retrouvais face à face**
 109 **avec des personnes qui parlent anglais, je pouvais dialoguer avec eux, un**
 110 **minimum on va dire et ça m’a servi partout au final. J’ai été serveur ça m’a**
 111 **servi maintenant je suis commercial ça me sert.**

112 *K : Donc par liberté, tu entends utile, c’est ça ?*

113 **M : Si je ne m’y étais pas mis en troisième, je n’aurais pas pu faire mon**
 114 **travail. Mon dernier client était anglais.**

115 *K : On va retourner au projet, quand tu intervenais pour donner ton point de vue*
 116 *par exemple sur une situation que tu trouvais différente de la tienne, quel*
 117 *sentiment éprouvais-tu de pouvoir donner ton point de vue dans la langue de*
 118 *l’autre.*

119 **M : Une satisfaction.**

120 *K : Maintenant on va parler de l’intervenant théâtre, le fait de pouvoir travailler*
 121 *avec un comédien, qu’est-ce que ça t’a apporté ?*

122 **M : Comme je disais tout à l’heure ça m’a ouvert. Le théâtre je pensais ne**
 123 **jamais en faire. Je suis monté sur scène devant un public, une salle pleine.**

124 *K : Alors que tu te disais réservé.*

125 **M : Là je suis arrivé sur scène et j’ai fait ma scène comme si de rien était au**
 126 **final. Et comme j’étais dans une classe où tout le monde s’entendait bien, ça**
 127 **m’a mis en confiance. Si il y en avait un qui n’allait pas bien et qui disait je**
 128 **n’y arriverais pas, on essayait de lui remonter le moral, de l’envoyer en**
 129 **cours.**

130 K : *Donc, toi ça vraiment permis de faire un gros travail sur ta timidité.*

131 M : **Oui.**

132 K : *Le fait d'associer théâtre et langue étrangère représentait-il une difficulté*
 133 *supplémentaire ?*

134 M : **Non, ça ne représentait pas une difficulté, c'était surtout le fait de me**
 135 **retrouver en face du public et d'avoir un trou, je ne pensais qu'à ça tout le**
 136 **temps, tout le temps, tout le temps et de dire mon texte en français si j'avais**
 137 **un trou en anglais.**

138 K : *Et tu n'as pas eu de trou, il n'y a pas eu de souci.*

139 M : **Non.**

140 K : *Donc, tu as mentionné le voyage et le spectacle. C'était deux moments forts*
 141 *du projet ?*

142 M : **Le voyage surtout, on a visité beaucoup de choses, on a visité un temple**
 143 **hindou. J'étais avec ma classe, on s'entendait bien, ça c'est super bien passé,**
 144 **il y avait une bonne ambiance et le projet s'est super bien fini.**

145 K : *C'était pour toi une réussite*

146 M : **Oui une réussite c'est ça.**

147 K : *Donc tu as parlé du voyage, du temple hindou, il y avait aussi le temple Sikh,*
 148 *c'est des souvenirs ...*

149 M : **Oui, personnellement moi je ne me voyais pas aller là-bas, je ne pensais**
 150 **jamais rentrer dans ce genre d'endroits.**

151 K : *Tu parles des temples ?*

152 M : **Oui les temples. On est arrivé là-bas. Les gens sont super accueillants.**
 153 **Ils étaient super gentils.**

154 K : *Pourquoi tu as dit tu ne te serais jamais vu aller là-bas quand tu parles des*
 155 *temples ? Ce n'est pas les choses auxquelles tu penses quand tu vas visiter un*
 156 *pays ?*

157 M : **Je ne pensais pas du tout à ça, les pays que j'aurais aimé voir je les ai**
 158 **déjà vus, je suis allé en Pologne, en Espagne, j'ai fait le chemin de Saint**
 159 **François Xavier, c'est un chemin de pèlerinage aussi, ça c'est un truc que je**
 160 **voulais faire absolument donc j'ai pu le faire.**

161 K : *Maintenant tu vas essayer de te remettre dans la peau du personnage que tu*
 162 *jouais dans le spectacle, tu as dit que tu avais peur du trou mais ça c'est pour*

163 *tous les comédiens.*

164 **M : Dans ma tête j'étais le seul qui pouvait avoir un trou.**

165 *K : Et quand tu as interprété ton rôle, tu t'es senti envahi par les émotions du*

166 *personnage ?*

167 **M : Pour moi quand j'ai commencé à jouer ce personnage-là, j'étais ce**

168 **personnage, je me suis mis dedans. Si je me souviens bien, j'étais un père de**

169 **famille. Pour moi, j'étais un père de famille**

170 *K : Donc tu as eu le sentiment d'éprouver ce que pourrait éprouver un père de*

171 *famille.*

172 **M : Oui, c'est ça.**

173 *K : Et qu'est-ce que ça a permis, le fait de te mettre dans la peau d'un*

174 *personnage pour dire des choses ?*

175 **M : euh**

176 *K : Est-ce que ça t'a permis de te lâcher ?*

177 **M : Oui à un moment j'avais une scène avec ma femme et une petite querelle,**

178 **c'est sûr qu'à ce moment-là je devais me mettre en avant. Donc au début**

179 **j'étais derrière, la scène est arrivée, je me suis avancé, je me suis mis en**

180 **avant pour stopper ma femme. Je suis rentré dans le personnage pour moi il**

181 **fallait que j'arrête ma femme et voilà.**

182 *K : On va maintenant parler de ta période de CAP. As-tu eu l'occasion de*

183 *retravailler en projet ?*

184 **M : Non**

185 *K : Aurais-tu aimé renouveler cette expérience ?*

186 **M : Franchement oui. On en avait parlé avec les profs mais ce n'était pas**

187 **possible puisque j'avais 75% de travail. On ne pouvait pas se le permettre.**

188 *K : Ce n'était pas compatible avec ton emploi du temps.*

189 **M : Les seuls vrais projets qu'on a pu avoir, c'est quand il y a eu des buffets,**

190 **il y avait deux trois personnes anglaises mais nous on n'était pas serveurs,**

191 **on était en cuisine, on préparait tout, les gros gâteaux, au final, j'ai juste**

192 **amené le gros gâteau en salle avec un collègue à moi, et après on est retourné**

193 **en cuisine pour tout nettoyer.**

194 *K : Tu avais combien d'heures d'anglais ?*

195 **M : La première année, j'en avais quatre ou cinq ainsi que la deuxième**

196 **année.**

197 K : *C'était quoi comme enseignement ?*

198 M : **Uniquement sur la restauration, les couverts, etc.**

199 K : *C'était un langage spécifique à la cuisine. J'ai oublié de te poser une*

200 *question avant, est-ce que dans le cadre du projet, tu as eu l'occasion de faire*

201 *un travail sur les stéréotypes que tu avais de l'autre, tu avais dit par exemple,*

202 *jamais je n'aurais pensé visiter un temple sikh ou hindou. Est-ce que c'est parce*

203 *que ce n'était pas présent à l'esprit ou parce que tu avais des idées préconçues,*

204 *des préjugés ...*

205 M : **Non, je n'avais aucun stéréotypes, le temple Sikh, je ne savais pas ce que**

206 **c'était. Le temple hindou, je pensais que ça n'existait qu'en Inde.**

207 K : *Et le fait de découvrir un temple sikh et un temple hindou en Angleterre,*

208 *qu'est-ce que ça t'a apporté ?*

209 M : **J'ai été surpris. Je n'aurais jamais trouvé ça là-bas. Je pensais plus voir**

210 **les gardes mais on les a vus quand même.**

211 K : *Pour toi l'image que tu avais de l'Angleterre, c'était les gardes.*

212 M : **La reine Elizabeth et Piccadilly Circus. Tout ce que j'avais vu à la télé,**

213 **la gelée...**

214 K : *Et est-ce que ça t'a donné envie de retourner voyager en Angleterre ?*

215 M : **Oui, j'y retourne pour Halloween.**

216 K : *Et maintenant tu vas plus facilement communiquer avec les gens.*

217 M : **Oui, je vais pouvoir m'ouvrir aux gens, parler avec eux normalement.**

218 K : *T'ouvrir aux gens, on va conclure avec ça, c'est une belle phrase.*

219 M : **C'est tout à fait ça.**

6.5. Entretien Fatimata

1 K : *Fatimata, tu vas essayer de te replonger dans l'élève que tu étais avant de*
2 *travailler en projet. Je vous ai eus en quatrième, donc tu vas essayer de me dire*
3 *quelles images tu avais de l'anglais avant de travailler en projet, en 6eme par*
4 *exemple ou en CM2, si tu avais commencé l'anglais en primaire ?*

5 F : **Honnêtement, l'anglais ça ne m'intéressait pas beaucoup, on m'a dit qu'il**
6 **fallait absolument parler anglais que c'était essentiel pour plus tard mais ce**
7 **n'est pas quelque chose qui m'attirait.**

8 K : *Et sais-tu pourquoi ça ne t'intéressait pas ?*

9 F : **J'étais intéressée par d'autres choses. J'étais plus intéressée par la danse,**
10 **pour moi l'anglais n'était pas essentiel.**

11 K : *C'était pas quelque chose d'utile pour toi, parler une langue étrangère pour*
12 *pouvoir communiquer avec les gens.*

13 F : **Non, je ne m'en rendais pas compte, j'étais encore trop jeune.**

14 K : *Et quelle attitude adoptais-tu en classe ?*

15 F : **J'avais de la chance car j'arrivais quand même à suivre malgré le fait**
16 **qu'il n'y avait pas de travail derrière à la maison.**

17 K : *Et tu te forçais à suivre ?*

18 F : **En fait, les thèmes étaient assez ludiques en 6eme et il y avait une**
19 **participation orale et on rigolait parce que notre accent n'était pas comme**
20 **celui de la prof ou comme les cassettes qu'on écoutait. On rigolait de nos**
21 **erreurs. C'était plutôt le côté drôle qui me faisait apprendre des choses.**

22 K : *Et après avoir travaillé en projet, quelles images as-tu eu de l'anglais, après*
23 *le projet en 3eme ?*

24 F : **Oui parce qu'on a fait un voyage en Angleterre à Londres et on a**
25 **communiqué avec de vrais anglais, voir les plats anglais, la culture qui est**
26 **différente. Tout cela avait changé pas mal de choses et après on travaille sur**
27 **un projet concret. En plus moi qui adore le théâtre, c'est vrai que ça a changé**
28 **beaucoup de choses.**

29 K : *Alors qu'entends-tu par un projet concret ?*

30 F : **On a travaillé toute l'année et notre travail a abouti sur quelque chose**
31 **de vraiment fini et en plus on avait des spectateurs. C'est un moment qu'on**
32 **attendait, le spectacle était important et on a réussi.**

33 K : *Tu as parlé des spectateurs, pourquoi c'était important pour toi ?*

34 F : **Parce qu'on faisait ça pas que pour nous mais pour les autres aussi.**

35 K : *Qu'entends-tu par là faire pour les autres ?*

36 F : **Je pense que ça les a fait rire, ça les a détendus. Ça a été bien pour eux**

37 **de nous voir comme ça a été bien pour nous de travailler dessus. Cela nous**

38 **a permis de mieux nous connaître, de mieux nous connaître entre nous, de**

39 **mieux rigoler.**

40 K : *Qu'est ce qui a permis de mieux vous connaître ?*

41 F : **Le théâtre, ce n'est pas évident de jouer en français alors en anglais,**

42 **sachant que l'on n'était pas bilingue, c'était encore plus dur. Il a fallu qu'on**

43 **aide les autres, ceux qui avaient un peu plus de mal. Chacun avait ses**

44 **faiblesses et on essayait tous ensemble de combler nos faiblesses afin que le**

45 **spectacle soit joli, ça nous a soudés.**

46 K : *Cela vous a soudés, l'entraide était donc un point très important dans le*

47 *projet. Et tu as dit que ce n'était pas intéressant en 6ème mais qu'après le projet*

48 *c'est devenu intéressant parce qu'il y avait quelque chose de concret, un*

49 *aboutissement, un travail.*

50 F : **Oui, on s'était bien impliqué dans le projet.**

51 K : *Comment, toi, par exemple tu as eu le sentiment de t'impliquer ?*

52 F : **J'ai travaillé les textes chez moi, on cherchait tous un peu des idées**

53 **ensemble pour la mise en scène, on se cassait la tête à savoir ce qui était le**

54 **mieux. Même en permanence, on parlait du projet parce que c'est quelque**

55 **chose qui nous donnait envie.**

56 K : *Donner envie, alors quelles émotions as-tu ressenties, quelles émotions cela*

57 *a suscité chez toi ?*

58 F : **Déjà l'impatience d'être au jour J, le jour où tout sera prêt. Parce que**

59 **c'est vrai qu'au début, on ne savait pas trop comment ça allait se passer,**

60 **comment ça allait être mis en scène puis en plus on a travaillé sur les textes,**

61 **c'était vraiment un travail long et j'étais contente, ça m'a apporté du plaisir.**

62 **Il y avait un travail de réflexion.**

63 K : *Et cette notion de plaisir, avant le projet tu ne l'avais jamais éprouvée ?*

64 F : **Non, là c'était un projet concret, on allait monter sur scène, c'était**

65 **vraiment motivant de savoir qu'on allait monter sur scène devant nos**

66 **familles et devant les familles des autres.**

67 K : *Au sujet des thèmes qui ont été abordés dans la pièce, par exemple toi le*
68 *personnage que tu incarnais, comment t'es-tu mise dans la peau de ton*
69 *personnage ?*

70 F : **Mon personnage me ressemblait un peu.**

71 K : *Qu'entends-tu par te ressemblait un peu ?*

72 F : **C'était un peu une rebelle, elle voulait aller à la manifestation et**
73 **finalement elle prenait sa valise et partait. Cela ressemble un peu à la vie**
74 **que j'ai eue.**

75 K : *Et quand tu as joué ce personnage, t'es-tu sentie investie d'émotions ?*

76 F : **Oui, parce que je voulais faire passer un message à ma famille par rapport**
77 **à ce personnage-là.**

78 K : *Donc à travers ce personnage, tu avais un message à faire passer ? Et quel*
79 *était ce message ?*

80 F : **Laisser moi vivre un petit peu, je suis un être humain, j'ai besoin de**
81 **ressentir, d'avoir des sentiments, j'ai besoin d'avoir des amis d'avoir mes**
82 **propres idées et c'est un message qui n'a pas été reçu.**

83 K : *Pourquoi dis-tu que le message n'a pas été reçu ?*

84 F : **Parce qu'ils n'ont pas compris je ne pense pas qu'ils se soient dit tiens**
85 **elle veut nous faire passer un message, ils ont continué dans leur lancée.**

86 K : *Est-ce que tu penses qu'ils ont compris ton message mais qu'ils l'ont refusé ?*

87 F : **Oui, c'est sûrement ça, ils l'ont compris mais ils l'ont refusé.**

88 K : *Et pourquoi ils ne l'ont pas accepté ?*

89 F : **Parce que je suis une fille, en sachant que j'avais quinze ans à l'époque,**
90 **je n'avais pas à penser comme ça, je devais suivre les lignes qu'ils m'avaient**
91 **tracées.**

92 K : *Les lignes qu'ils t'avaient tracées, c'est donc une identité qu'ils voulaient*
93 *t'imposer et c'était quelle identité ?*

94 F : **La fille qui reste à la maison, qui fait le ménage, qui s'occupe de ses frères**
95 **et sœurs, qui ne sort pas beaucoup, qui va à l'école et rentre directement,**
96 **qui n'a pas d'amis garçons, qui n'a aucune relation avec les garçons et ce**
97 **n'est pas ça que je voulais.**

98 K : *Et est-ce que tu as eu l'occasion d'en reparler avec tes parents après le*
99 *spectacle ou pas du tout ?*

F : Oui, on a eu l'occasion d'en reparler avec ma mère qui était présente ce jour-là et ainsi qu'avec mon petit frère mais peu de temps après j'ai été placée, tout a un peu volé en éclat et là on a été obligé d'en reparler.

K : *Et comment ça s'est passé ? Tu vas essayer de faire passer un message à travers un spectacle mais ça a été un échec, ton message n'a pas été accepté et le deuxième contexte...*

F : C'était violent parce que j'ai essayé de leur montrer de la façon la plus douce qui soit, ils ne l'ont pas accepté et après ça a été violent, devant le juge des affaires familiales, des éducateurs, avec tout le monde qui criait un peu dans tous les sens, avec eux qui ne comprenaient toujours pas. Ils étaient butés et moi j'étais butée aussi parce que je voulais leur faire comprendre que j'avais besoin d'être plus libre, beaucoup moins surveillée et qu'il fallait qu'ils arrêtent de me frapper à chaque fois qu'il y avait quelque chose qui n'allait pas. Je n'acceptais pas ça, je pense qu'on n'a pas besoin de coups pour apprendre.

K : *Bien sûr.*

F : Surtout des coups aussi violents.

K : *Et donc le projet était en lien avec ton histoire personnelle et familiale parce que tu as essayé de faire passer un message.*

Nous allons revenir sur la langue, le fait de parler la langue de l'autre, qu'est-ce que ça t'a apporté ?

F : Je me suis dit que ce personnage-là, je vais le jouer en anglais, qu'en Angleterre il y a des filles qui sont dans le même cas, je suis sûre qu'au Mali aussi, moi ne parlant français, je sais que j'étais dans ce cas-là. Je sais que je ne suis pas la seule, donc ce personnage-là joué dans cette langue ça parlait pour toutes les filles qui sont confrontées à cette situation et même si c'est joué en anglais par une africaine.

K : *Alors tu dis, joué par une africaine, c'est ton identité, tu te dis africaine ?*

F : Je suis africaine, sénégalaise par mes origines, par les coutumes et les traditions et je suis française et européenne aussi parce que j'ai toujours vécu ici et quand je vais en Afrique c'est que pour les vacances donc je ne connais pas vraiment beaucoup de choses de mon pays d'origine. C'est sûr que je connais beaucoup plus de choses de la France que du Mali ou du

133 **Sénégal.**

134 K : *Tu as dit je suis française et aussi européenne, alors peux-tu nous dire*
135 *pourquoi européenne ?*

136 F : **Parce que je suis française, la France fait partie de l'union Européenne**
137 **et je suis déjà allée en Angleterre, en Espagne, tout est ouvert. Je me sens un**
138 **peu de partout.**

139 K : *Qu'as-tu appris sur la langue, la culture de l'autre à travers le projet ?*

140 F : **Les cultures sont différentes avec beaucoup de similitudes. Différentes**
141 **parce qu'il y a toujours des choses qui vont changer mais dans le fond la**
142 **base est la même.**

143 K : *Qu'entends-tu par similitude et base ?*

144 F : **La base c'est toujours la famille, ça part toujours de la famille, les**
145 **mariages peuvent être différents mais le résultat est le même, ils sont mariés**
146 **aux yeux de la famille, tout part de la famille dans toutes les cultures que je**
147 **connais.**

148 K : *Lors des rencontres avec le GAMS, certains élèves avaient des attitudes très*
149 *résistantes, des élèves qui disaient non, nos parents nous ont porté neuf mois on*
150 *ne peut imposer quelqu'un qu'ils n'acceptent pas. Avais-tu des résistances au*
151 *départ ? Et quels types de résistances ?*

152 F : **Au fond de moi, je n'en n'avais pas mais je voulais montrer aux autres**
153 **que j'en avais. Je ne voulais pas dire que oui je pense que la femme doit être**
154 **plus libre mais je le disais par rapport aux autres élèves. J'étais déjà dans**
155 **une situation difficile avec ma famille et je pensais que je me devais de**
156 **penser ça et de le dire mais dans le fond ce n'était absolument pas ce que je**
157 **pensais.**

158 K : *Et dans le fond tu pensais quoi ?*

159 F : **Moi, je rêvais d'être un peu plus libre, moins surveillée, de pouvoir parler**
160 **aux garçons librement.**

161 K : *Et pourquoi c'était nécessaire de montrer, de dire ce que tu n'étais pas.*

162 F : **Le regard des autres.**

163 K : *A cet âge-là, le regard des autres est donc très important ?*

164 F : **Oui et par rapport aux rumeurs, si elle, elle pense que les femmes doivent**
165 **être plus libres forcément, ils auraient pu se dire, elle, ça va être une traînée.**

166 **Si elle parle à un garçon, vu ce qu'elle pense sur les femmes, elle va faire des**
167 **choses.**

168 K : *Tu penses que dans les réactions de résistances avec le GAMS, il y avait*
169 *beaucoup d'élèves qui comme toi disaient des choses qu'ils ne pensaient pas ?*

170 F : **Je pense que toutes les filles étaient dans la même optique.**

171 K : *Les rencontres avec le GAMS et Amnesty International ont eu lieu au début*
172 *du projet, il y a eu ensuite un travail sur le cinéma puis le travail d'écriture,*
173 *qu'est ce qui a permis selon toi de passer d'une attitude de résistances à un*
174 *deuxième positionnement, une forme de rébellion ? Vous auriez très bien pu*
175 *faire d'autres choix ? Vous avez choisi de dire ce que vous aviez vous dans le*
176 *cœur.*

177 F : **Parce que justement c'est du théâtre, et les gens vont pouvoir se dire oui**
178 **c'est un personnage qui parle, il a été inventé ce n'est pas vraiment ce que**
179 **les acteurs pensent mais c'était ce que nous pensions réellement.**

180 K : *Donc ça a facilité le passage de la résistance à la réalité.*

181 F : **Oui, ce personnage va dire ce que nous n'osions pas dire.**

182 K : *Et le travail qui a été fait avec Dario, le comédien, peux-tu me dire pourquoi*
183 *tu souris et qu'est-ce que ce travail t'a apporté ?*

184 F : **Son accent je l'ai toujours en tête...On avait fait beaucoup d'exercices**
185 **pour s'entraîner.**

186 K : *Et qu'est-ce que ça t'a apporté ?*

187 F : **Il y a avait des exercices qui me paraissaient ridicules mais à force de les**
188 **faire, on se laisse complètement aller alors qu'au début on est dans la**
189 **retenue. Tout le monde est pareil, alors on se lance tous.**

190 K : *Et ça finissait par ne plus être ridicule...As-tu eu le sentiment de développer*
191 *des qualités ? Tu as parlé de l'entraide, de solidarité, vous avez appris à vous*
192 *connaître ...*

193 F : **C'est vrai qu'au début il y avait des clans dans la classe et on pouvait**
194 **parfois être méchants entre nous mais ces clans se sont dissous et il y avait**
195 **cette valeur d'unité et après on s'est revu et il n'y avait plus de clans.**

196 K : *Cela a permis d'aller vers l'autre. J'aimerais revenir sur ton histoire*
197 *personnelle, tu as dit que le problème c'était que ta famille avait une image, une*
198 *conception de la femme que toi tu refusais, une conception qui était pour toi ...*

199 F : **Pas d'actualité, on est au 21 siècle, les choses ont changé, on n'est plus à**
 200 **l'époque où au Mali, la femme ne pouvait rien faire en sachant que même au**
 201 **pays les choses commencent à changer.**

202 K : *Et toi comment tu t'es inscrite dans la société française ? Quel chemin as-tu*
 203 *choisi de prendre ?*

204 F : **Le chemin de la liberté, du métissage, tout le monde, noir, blanc, arabe**
 205 **se regroupe où on mélange les cultures et prend un peu de la culture de**
 206 **l'autre et je pense que ça peut être que bénéfique pour la société.**

207 K : *Et tu as choisi le métissage dans ta relation ...Acceptes-tu d'en parler ?*

208 F : **Moi, je suis malienne, sénégalaise, française et je suis avec un italien, on**
 209 **a eu une fille ensemble, une petite fille métisse qui a deux cultures différentes**
 210 **assez opposées l'une de l'autre sachant que je suis musulmane et que sa**
 211 **famille est chrétienne.**

212 K : *Et comment as-tu appelée ta fille ?*

213 F : **Thaïs, qui veut dire lien en grec.**

214 K : *Et donc tu fais le lien à travers le métissage entre les cultures différentes.*

215 F : **Oui, exactement.**

216 K : *C'est symbolique pour toi ce prénom ?*

217 F : **Oui, déjà le lien ça veut tout dire, entre les cultures, les liens qu'elle va**
 218 **tisser avec ses parents, les liens que ses parents ont eus, c'était beau.**

219 K : *Tu as parlé tout au début du voyage, y a-t-il d'autres moments forts qui t'ont*
 220 *marquée ?*

221 F : **Déjà, arrivée à Londres, j'ai été surprise par une chose, c'est quand on**
 222 **est entré dans le métro, les gens ne poussaient pas, ce n'est pas comme à**
 223 **Paris où les gens qui veulent sortir, ne peuvent pas sortir et tout le monde**
 224 **veut s'engouffrer dans le métro. Là-bas on laisse les gens sortir et on se met**
 225 **sur le côté et c'est vrai que nous on n'était pas habitué à ça. On a alors appris**
 226 **que c'était différent et on a pu aller dans des temples hindous et sikhs.**

227 K : *Et qu'en as-tu pensé ?*

228 F : **C'était un vrai échange, on leur parlait en anglais et ils nous répondaient.**
 229 **Et que dans les religions on croit tous en un dieu différent mais qu'à la base,**
 230 **c'est pareil. Il y a une personne au-dessus et y croit fort. Et c'était beau de**
 231 **se dire que juifs, sikhs, musulmans, la base, c'est la même. Tout part de la**

232 **même chose.**

233 K : *C'est les mêmes valeurs finalement, le respect, la tolérance Tous les thèmes*
234 *que nous avons abordés ont fait sens pour vous ?*

235 F : **Oui, tout le monde se reconnaissait dans un personnage.**

236 K : *Parler de soi à travers la langue de l'autre te semblait important ?*

237 F : **Déjà ça facilite l'apprentissage, on veut bien faire, on fait des recherches**
238 **dans le dictionnaire pour trouver le bon mot, on travaille la prononciation,**
239 **on s'implique beaucoup plus.**

240 K : *Après le projet as-tu eu l'occasion en seconde de retravailler en projet ?*

241 F : **Malheureusement non puisque'au lycée on est beaucoup plus nombreux et**
242 **je n'ai pas retrouvé ces valeurs qu'on avait en troisième. Je n'ai pas retrouvé**
243 **cette unité qu'il y avait avec le projet, c'était chacun pour soi, les gens**
244 **s'adressaient peu la parole, c'est dommage on aurait pu apprendre à se**
245 **connaître. Je n'ai plus eu de plaisir à apprendre la langue, c'est dommage.**

6.6. Entretien Erika

1 K : *Alors Erika, depuis l'extrait qu'on vient de visionner, trois années se sont*
2 *écoulées. Est-ce que tu peux nous expliquer dans quel état d'esprit tu te trouvais à*
3 *l'époque ? Et quels sont tes sentiments en découvrant cet extrait ?*

4 E : **Je ne me reconnais pas, je ne me reconnais pas vraiment. Il y a eu du**
5 **changement, quoi. Je ne suis plus violente comme avant donc j'ai du mal à croire**
6 **qu'à un moment j'ai été aussi violente. Pour moi c'était normal qu'une jeune**
7 **filles de mon âge essaie de se défendre et passe directement par la violence, quoi,**
8 **même pour un mot. Que maintenant, je peux me contrôler même avec les mots.**
9 **On peut me dire des mots qui me blessent et je laisse la personne dire ces mots**
10 **mais avant, on me disait un mot, n'importe quoi, j'allais directement. C'était**
11 **par la violence que ...**

12 K : *Que tu arrivais à résoudre tes problèmes ?*

13 E : **Voilà, à résoudre mes problèmes.**

14 K : *Mais est-ce que tu peux nous dire pourquoi il y avait autant d'agressivité en toi ?*

15 E : **Je devais être que enfermée et il ne devait pas y avoir beaucoup d'échanges**
16 **avec un adulte, ou même les camarades, quoi donc ce qui fait que j'étais agressive**
17 **et qui surtout, embêtait les gens, quoi. J'avais tout le temps des problèmes, parce**
18 **que je me tapais, j'embrouillais les gens.**

19 K : *Cette violence que tu avais envers les personnes de ton âge, on la retrouvait aussi*
20 *à l'extérieur du collège, ce n'était pas uniquement à l'intérieur du collège ?* E : **J'ai**
21 **toujours été à part, c'est peut-être pour cela que j'ai toujours été agressive...**
22 **agressive, agressive.**

23 K : *Tu te sentais exclue, c'est ça ?*

24 E : **Oui, c'est ça.**

25 K : *Donc à la suite de cet événement, qu'est-ce qu'il t'est arrivé ?*

26 E : **Je suis passée dans le parcours des exclus 3 jours, j'étais à part des élèves,**
27 **quoi et ...**

28 K : *Mais ça n'a pas été le moment pour toi de réfléchir à l'acte que tu avais commis ?*

29 E : **Non. Non, je venais pour travailler, comme si je devais aller en cours normal.**

30 K : *C'est souvent le problème à l'école. Il y a un acte violent qui est commis, on va*
31 *réagir par une sanction et finalement on oublie que ce n'est pas la sanction qui va*
32 *te permettre de réfléchir. Il faut qu'il y ait un travail qui soit fait sur cet acte qui*
33 *peut faire prendre conscience que ce que tu as fait, ça ne se fait pas parce que tu as*

34 *fait du mal à une personne, que tu as blessé une personne humainement. Et ta relation*
35 *avec les adultes, tu nous as dit que ta relation avait commencé à changer ?*

36 **E : Ma relation a changé grâce au sport. J'ai commencé à faire beaucoup de sport**
37 **et j'ai rencontré un entraîneur qui a commencé à voir, il a commencé à me dire**
38 **Erika que tu étais agressive, impulsive, donc il m'a dit ça doit changer. Je suis**
39 **une jeune fille quoi, je commence vraiment à être dans l'adolescence donc il faut**
40 **changer ça, il faut couper ça, il faut que ça s'arrête.**

41 *K : Il y a eu un espace de parole où tu as pu en discuter avec lui.*

42 **E : Voilà, il y a eu des échanges, oui des échanges, voilà.**

43 *K : Est-ce que tu as le sentiment que, que cet espace de parole, tu as pu le retrouver*
44 *un peu à l'école ou pas du tout ?*

45 **E : Ben, à l'école je ne l'ai toujours pas trouvé, quoi. Enfin pour moi c'est comme**
46 **ça.**

47 *K : C'est là un rôle que doit pouvoir offrir l'école, un espace de parole où par la*
48 *négociation, on arrive à trouver un terrain d'entente avec l'autre, pour mieux*
49 *s'entendre avec l'autre, c'est aussi une mission de l'école, aider à grandir. On n'est*
50 *pas uniquement dans la transmission de savoirs. Aider à grandir, pour changer*
51 *justement et essayer d'apprendre à gérer toutes ces émotions et cette violence. Et tu*
52 *penses qu'au collège, on ne t'a pas laissé cet espace-là ?*

53 **E : Non, non.**

54 *K : Tu en aurais eu besoin ?*

55 **E : Oui, j'en aurais eu besoin, c'est vrai. C'est pour ça que les quatre ans au**
56 **collège ont été vraiment difficiles. C'est parce qu'avec les parents, on ne peut**
57 **pas avoir cet échange, quoi. Il faut qu'une autre personne à côté prenne leur**
58 **temps pour discuter, mais il y a aussi des gens qui sont comme moi et il suffit**
59 **qu'il y ait beaucoup de dialogue, d'échanges et au fur et à mesure ils vont se**
60 **transformer. Il faudrait discuter avec les enfants avant de mettre une sanction,**
61 **on ne sait pas ce qu'il se passe dans leur tête et il faudrait le découvrir parce**
62 **qu'un enfant qui est agressif que c'est un enfant qui voit souvent la violence et**
63 **qui n'a pas le temps de discuter. Donc, il devrait y avoir beaucoup d'échanges**
64 **entre un enfant et un adulte.**

65 *K : Alors Erika, moi j'ai eu la chance de te découvrir sous un angle complètement*
66 *différent dans le cadre du projet qui avait été mené avec la classe de troisième. Quels*

67 *souvenirs gardes-tu de cette expérience ?*

68 **E : C'était un projet que j'appréciais beaucoup, ça m'a beaucoup intéressée donc**
69 **ça m'a motivée et là je me suis mise à danser, à faire des chants, à créer des**
70 **dialogues donc ça m'a beaucoup aidée, j'étais beaucoup là. J'ai commencé à**
71 **avoir confiance en moi, on a créé une mise en scène, j'ai appris à connaître mon**
72 **corps, je me suis appris, je me suis découverte. Vu que je n'avais pas confiance**
73 **en moi, je me disais Erika, tu n'arrives même pas à avoir un 10 donc ça ne sert**
74 **à rien de continuer l'école, quoi. Je cherchais peut-être un autre moyen pour**
75 **réussir mais bon ta vie elle est comme ça, elle est comme ça et je ne me disais pas**
76 **que je pouvais changer les choses.**

77 *K : Donc les notes te renvoyaient une image négative de toi-même ?*

78 **E : Voilà, voilà. Et maintenant que je suis en BEP sanitaire et social, j'ai pris**
79 **mon temps à travailler et tout ça. Je découvre que dans la vie, il faut se battre**
80 **pour la changer. Si je veux un 20, quoi, il suffit juste de travailler et avoir**
81 **confiance en soi et je peux l'avoir. Comme je vous l'ai dit, c'est l'adulte qui doit**
82 **changer un peu, bon, c'est bien sa technique mais les adultes doivent avoir des**
83 **priorités. Pour eux, les priorités, c'est l'école mais ils font cours sans faire cours.**
84 **Les enfants ne respectent pas ...maintenant quand je vois l'école, les enfants**
85 **sont en train de jouer pendant que le prof fait cours. Son but, c'est toujours de**
86 **faire évoluer l'enfant mais l'enfant n'écoute pas et ne fait rien, quoi. L'enfant,**
87 **maintenant, il sait pas qu'il peut changer sa vie mais il n'essaie pas, il ne sait**
88 **pas qu'il doit se battre pour changer sa vie. Il pense que se battre, pour changer**
89 **sa vie, c'est à un niveau assez, très très dur. C'est un manque de confiance en**
90 **soi. Et puis il n'y a pas assez de profs qui prennent leur temps avec les élèves à**
91 **les aider, quoi, à l'école. Pour l'école oui, j'ai jamais râlé comme quoi, on a un**
92 **problème, les professeurs sont là pour nous aider**

93 *K : Tu veux dire que scolairement pour te réexpliquer un point que tu n'aurais pas*
94 *compris en classe, le professeur est toujours présent.*

95 **E : Oui présent mais, euh, euh...**

96 *K : Mais pour travailler ... on ne travaille pas assez la confiance en soi.*

97 **E : Voilà, voilà.**

98 *K : Et à ton avis, les répercussions, toutes les répercussions négatives, ce serait quoi,*
99 *alors ?*

100 E : **Bon, si on n'a pas confiance en soi, c'est qu'on se fait toujours guider par les**
101 **autres. On est un groupe, on va chercher une technique sur un truc qu'on sait**
102 **qu'on sait le faire, on sait le faire, peut-être qu'on va regretter après, donc être**
103 **agressif, aller taper les autres , tout ça c'est toujours facile surtout quand on est**
104 **en bande mais aller se dire , ouais, on va faire une pièce de théâtre ou un truc**
105 **bien, ça ne va pas tout de suite nous venir en tête, engrainer une histoire c'est**
106 **facile pour nous, c'est facile pour nous. Dans un collège, la moitié des élèves a**
107 **ce problème-là, quoi, mais c'est vrai qu'un prof ne peut pas tout faire, il y aussi**
108 **le rôle des parents.**

109 K : *Le rôle des adultes en général. Et donc, pour toi, quelle serait pour toi une des*
110 *missions de l'école, la confiance en soi ?*

111 E : **Et je pense que ça peut beaucoup changer.**

Annexe 7 : CD du spectacle « *Journey against oblivion* »

Annexe 8 : CD du spectacle Extraits de « *When generations*

***clash* » : Danse d'ailleurs venue ici et poème en bengali chanté par
Roselyn**

Annexe 9 : CD entretien filmé avec Erika

